

**RAZONAMIENTOS DE NIÑOS DE 7 Y 8 AÑOS AL HIPO E HIPERSEGMENTAR
LAS PALABRAS CUANDO REESCRIBEN UN TEXTO NARRATIVO**

MÓNICA REYES RODRÍGUEZ

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
JULIO DE 2014**

**RAZONAMIENTOS DE NIÑOS DE 7 Y 8 AÑOS AL HIPO E HIPERSEGMENTAR
LAS PALABRAS CUANDO REESCRIBEN UN TEXTO NARRATIVO**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicología

Mónica Reyes Rodríguez

Directora: Miralba Correa Restrepo

Universidad del Valle

Instituto de Psicología

Maestría en Psicología

Santiago de Cali

Julio de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN	9
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
OBJETIVOS	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
MARCO CONCEPTUAL	18
ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
Tipo de investigación	42
Participantes	43
Diseño de investigación	44
Criterios para la selección de los textos	47
El conversatorio como una vía para estudiar los procesos cognitivos en la escritura.....	48
Procedimiento para la recolección de las reescrituras.....	50
Categorías de análisis	53
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS	55
Tipo de errores en la notación	56

Hiposegmentaciones.....	57
Hipersegmentaciones	59
Hipo-hipersegmentaciones	60
Indicios seguidos y razonamientos usados por los niños cuando cometieron los errores al segmentar las palabras.....	62
Indicios seguidos y razonamientos usados por los niños cuando cometieron errores y luego los corrigieron o reafirmaron	67
Indicios y razonamientos que usaron los niños cuando no llegaron a la convención	71
Indicios y razonamientos que usaron los niños cuando llegaron a la convención	89
Tres casos con su correspondiente análisis cualitativo	101
Santiago: primer conversatorio	102
Santiago: segundo conversatorio.....	109
Juan David: primer conversatorio	121
Juan David: segundo conversatorio.....	138
Nicol Dayana: primer conversatorio	145
Nicol Dayana: segundo conversatorio.....	153
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	157
Discusión de aspectos conceptuales: los razonamientos y el seguimiento de indicios semióticos	162
REFERENCIAS.....	169

INTRODUCCIÓN

El proceso de razonamiento, un desarrollo continuo en la resolución de problemas, ha sido relacionado principalmente con la abducción, la deducción y la inducción. Esta investigación se inscribe en una perspectiva semiótica para estudiar los razonamientos usados por niños de 7 y 8 años de edad al hipo e hipersegmentar las palabras cuando reescriben dos microrelatos “Final para un cuento fantástico” de I.A. Ireland y “El Profeta, el pájaro y la red” de Jorge Luis Borges. El objeto de esta investigación es explorar los razonamientos que usan los niños al reflexionar sobre los errores de notación, con el propósito de contribuirles a psicólogos educativos y terapeutas que se encargan de atender a niños de los que se espera un dominio del sistema de escritura alfabético.

En este informe inicialmente se expone la justificación, en la que se proporcionan los fundamentos de la realización del estudio y se especifica su particularidad, así como las contribuciones que se esperan con respecto al establecimiento de los razonamientos que usan los niños y los indicios que siguen cuando realizan segmentaciones indebidas. Después, se sitúa el problema de estudio y se presenta la pregunta que guía la investigación, y sus objetivos: general y específicos.

A continuación se explicitan los puntos de partida de la investigación. Se puntualizan las principales perspectivas teóricas que abordan el lenguaje escrito y los tipos de razonamiento que pone en marcha un niño cuando se enfrenta a la identificación y el dominio de las reglas que rigen el sistema de notación. Para fundamentar las demandas cognitivas que le significan al niño

acercarse al lenguaje que se escribe y cómo se escribe, se retoman los planteamientos de Tolchinsky (1993), Ferreiro, Pontecorvo y Ribeiro (1996), Teberosky y Tolchinsky (1998), Ferreiro y Teberosky (1999), Tolchinsky y Simó (2001), Ferreiro (2001), Ferreiro (2006), Correa (2006). Para proponer el estudio de los razonamientos que usan los niños al analizar las hipersegmentaciones e hiposegmentaciones cuando reescriben un texto narrativo, se retoman los planteamientos de Peirce (citado en Marafioti, 2004), Perinat (1995), Eco (1984, 1989, 2000) y Everaert (2001, 2008).

Después de presentar el marco conceptual de este estudio, que es exploratorio, se exponen los aspectos metodológicos propios de una investigación cualitativa. La recolección de los datos se realizó en el contexto escolar, con 20 niños. Para lo anterior, se propuso en una primera sesión la lectura de un microrelato con el correspondiente trabajo de interpretación textual; en una segunda sesión la reescritura de este por parte del niño y luego un conversatorio sobre la producción realizada por él. En una tercera y cuarta sesión, se repitió el procedimiento pero a partir de otro microrelato. En los conversatorios los niños revisaron sus textos y realizaron cambios en la notación. Los conversatorios fueron transcritos y junto con los textos escritos constituyeron el corpus del estudio que se analiza para explorar los razonamientos que acompañan los niños al escribir esos errores y establecer los indicios que siguen al escribir los textos.

Luego se realiza la presentación y el análisis de los resultados. Inicialmente se parte de la caracterización del error (por ejemplo el niño une el artículo con el nombre, une el artículo con el verbo, entre otros) de las palabras hiposegmentadas, hipersegmentadas o hipo-hipersegmentadas,

para luego conocer cuál es el o los indicios (semántico, lexical, fonológico, pragmático, ortográfico, perceptivo) que sigue el niño e identificar el o los razonamientos que realiza sobre los errores que ha cometido al escribir. En los hallazgos se identifica una predominancia del uso de razonamientos abductivos como la hipocodificación y la hipercodificación. Igualmente, se encuentran otros razonamientos como la deducción y la meta-abducción.

Por último, se presentan la discusión y las conclusiones a las que llega la investigación. Se retoman aquellos aspectos que se consideran más relevantes de los resultados y análisis para responder a la pregunta de investigación y lograr los objetivos propuestos. Se reflexiona sobre los indicios seguidos por los niños y los razonamientos empleados por ellos al realizar hiposegmentaciones, hipersegmentaciones o hipo-hipersegmentaciones cuando reescriben un texto narrativo.

A partir de los hallazgos de este estudio, se expone cómo el error en la notación resulta del uso por parte de los niños de abducciones hipocodificadas al seguir indicios generalmente fonológicos o lexicales. Igualmente, cómo posterior a la reflexión sobre el error en la notación, usa razonamientos de abducción hipercodificada, meta-abducción o deducción, que le permiten llegar a la convención del sistema de escritura alfabética, generalmente siguiendo indicios semánticos (a veces acompañados de indicios fonológicos y/o lexicales). Sin embargo, también se encuentran otros indicios: perceptivos, ortográficos o pragmáticos. De igual manera, se expone cómo el niño se “mueve” en diferentes razonamientos e indicios lo que implican avances y retrocesos en su conceptualización y por ende en la construcción de las reglas del sistema notacional.

Se muestra la importancia de la reflexión sobre el error para avanzar hacia la convención del sistema, encontrándose que, en la mayoría de los casos, los niños logran la segmentación debida.

Finalmente se muestra que considerar la enunciación en su integralidad y no las secuencias textuales fragmentadas, le da al niño información para la segmentación de las palabras, que hacen parte de la constitución de las reglas del sistema notacional, poniendo así de manifiesto la importancia de trabajar con textos y no a partir de palabras aisladas o listados de ellas que no están cargadas de sentido y significados para el lector.

JUSTIFICACIÓN

Las perspectivas para abordar la escritura, entendida como las reglas de interpretación y uso que rigen el sistema de notación, son diversas, aunque, en términos generales, se podrían ubicar dos tendencias muy distintas. En la primera, los profesionales se centran, usualmente, en aspectos figurativos¹, generalmente como resultado de causas perceptuales y motoras. Por ejemplo, Feder, Majnemer & Synnes (2000) exponen que el 90% de los terapeutas ocupacionales de provincias de Canadá centran sus acercamientos y tratamientos en aspectos motores con los niños que presentaban dificultades en la escritura y dificultades relacionadas con habilidades motoras finas. Por su parte, Cornhill & Smith (1996) plantean un estudio acerca de las relaciones entre los componentes específicos del desempeño, la coordinación ojo-mano, la integración visomotriz, la manipulación manual y la habilidad en la escritura, entre otros.

La segunda tendencia se centra en los aspectos constructivos, ligados a las implicaciones cognitivas que tiene para el niño el abordaje del sistema de escritura alfabética, ya que se trata de un objeto de conocimiento en el que deben hacerse hipótesis, buscar regularidades, establecer reglas.

¹ Emilia Ferreiro (2006) expone dos puntos de vista desde los que puede hacerse la interpretación de una producción escrita por un niño: aspectos figurativos y aspectos constructivos de la misma producción. En los primeros, se observan la calidad del trazo, la orientación de las grafías (si es de derecha a izquierda o no, si escribió de arriba hacia abajo o no), la presencia de formas convencionales (¿Lo que el niño produce corresponde efectivamente a las letras de nuestro alfabeto? Si es así ¿Están bien orientadas o hay rotaciones?), etc. En la segunda se da relevancia a preguntas como ¿Qué es lo que el niño quiso representar y como llegó a producir tal representación? ¿Cómo llegó a crear una serie de representaciones?

El presente trabajo de investigación se inscribe en la segunda tendencia y enfatiza en el lenguaje escrito como sistema semiótico, es decir, el lenguaje escrito como un conjunto de signos organizados, que se relacionan, que tienen un efecto intrapsicológico (en las emociones, creencias) e interpsicológico (en las formas de relación) en el interpretante. Desde esta perspectiva, es conveniente establecer la relación entre lenguaje escrito y notación, dos sistemas semióticos relacionados aunque de diferente naturaleza, como se afirma: “dos caras de una misma moneda”.

Cuando se realiza una revisión de la literatura desde esta segunda tendencia, se encuentran diversas investigaciones y planteamientos teóricos en los que se enfatizan las implicaciones que tiene para el niño el abordaje del sistema de escritura alfabética en los procesos de composición sin embargo, aunque algunas han abordado las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones y las hipo-hipersegmentaciones, no han profundizado en los razonamientos usados por los niños en su acercamiento al sistema notacional. La novedad de esta investigación radica entonces en que se indagan los tipos de razonamiento de los niños que sustentan las segmentaciones indebidas.

Se entiende la notación como un dominio de conocimiento simbólico que el niño intenta comprender y al que le otorga sentido, desde edades muy tempranas por el hecho de encontrarse en una cultura letrada, el niño desde muy pequeño- después de los dos años- empieza a observar estos “hechos lingüísticos”, a identificar regularidades y a establecer leyes que rigen al sistema notacional, aspectos que poco a poco aplica a casos particulares; desde esta perspectiva es importante avanzar en el reconocimiento de las formas de razonamiento (abducciones, deducciones, inducciones) que usan los niños para llegar a estos procesos. Desde dicho

reconocimiento el error hace parte de la organización cognitiva de los sujetos y no es un indicador de desconocimiento del sistema o de un problema de aprendizaje.

Por tanto, la presente investigación toma como objeto de estudio las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones e hipo-hipersegmentaciones que ocurren cuando los niños entre 7 y 8 años reescriben un texto narrativo que se ha leído y discutido con ellos hasta lograr su plena comprensión. De esta manera se establecieron los razonamientos que usan los niños y los indicios que siguen cuando realizan segmentaciones indebidas.

La metodología que se propuso para hacer el seguimiento a las formas de pensamiento consistió en un estudio exploratorio de corte cualitativo con un análisis que tuvo en cuenta tanto la textualización (reescritura de los textos narrativos) como las reflexiones hechas por los niños en conversatorios. Para lo anterior, participaron 20 niños entre las edades ya mencionadas, que se encontraban cursando segundo grado de básica primaria. Los resultados del trabajo muestran la importancia de la reflexión sobre la revisión y de la reescritura para que los niños logren cambios sustanciales en sus modos de escribir (De Castro, 2008; Barreto, 2013). En un trabajo con un fin educativo en el que se propongan reescrituras, las intervenciones del educador tienen un lugar de andamiaje para favorecer el distanciamiento cognitivo requerido para reelaborar la composición, igual ocurre cuando se trata de dominar las reglas que rigen el sistema notacional.

De acuerdo con el derrotero de la investigación es posible afirmar que aporta conocimientos válidos para la intervención educativa de diferentes profesionales, en especial Psicólogos,

Maestros y Terapeutas, interesados en conocer los procesos de los niños cuando se enfrentan a la tarea de escribir.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El lenguaje escrito y la escritura han sido “temas” de estudio y discusión de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. En mayor o menor medida se ha explorado o realizado abordajes relacionados con lo que la escritura es, hace en las personas, cómo se construye y lo que las personas hacen con ella.

En los acercamientos propuestos se identifican dos grandes perspectivas. La primera, biomédica, que se ocupa de aspectos como la coordinación ojo-mano, integración viso-motora, manipulación manual, percepción visual, entre otras. Estas conceptualizaciones han dado lugar a intervenciones enfocadas en los determinantes sensoriales y motores de la dimensión gráfico-ortográfica del sistema notacional (Serratrice & Habib, 1997; Koziatsek & Powell, 2003). Por ejemplo, De Gobineau y Perron (citados en Serratrice & Habib, 1997) diseñaron un método grafométrico, luego perfeccionado por Ajuriaguerra et al (citados en Serratrice & Habib 1997), con la finalidad de evaluar la calidad de la escritura y de detectar las posibles anomalías del aprendizaje, centrándose en dos componentes: la escala “E” que incluía las malformaciones infantiles de la escritura y la escala “A”, que evaluaba el grado de autonomía que traduce la madurez de la escritura. La primera escala se centró en errores gráficos como deformaciones de las letras, recuperaciones de los palos descendentes, trazados vacilantes, irregularidad de la dimensión de las letras, fusiones de palabras. En la escala “A”, con la autonomización (haciendo referencia a escribir normalmente y sin esfuerzo) de la escritura, revisaba la regularidad de las letras y de las palabras entre sí, líneas en la página, desaparición de los arcos de las m y de las n, supresión de los bucles superiores de las b,l,h,k, entre otros aspectos.

La segunda perspectiva, en la que se inscribe este estudio y en la que se encuentran autores como Tolchinsky (1993), Ferreiro y Pontecorvo (1996), Teberosky y Tolchinsky (1998), Ferreiro y Teberosky (1999), Tolchinsky y Simó (2001), Ferreiro (2001), Ferreiro (2006), Correa (2006); es una perspectiva psicolingüística, cognitiva y semiótica que considera el lenguaje escrito como aquel lenguaje que se escribe y que se construye desde antes de ingresar a la escuela. Igualmente, considera que tanto el lenguaje escrito como el sistema notacional implican diversos funcionamientos cognitivos en el sujeto que intenta apropiarse de ellos. En ese sentido, las “dificultades” de los niños que se están acercando al sistema notacional no se entienden como tales sino como construcciones que el niño va haciendo en relación con las convenciones. En diversas investigaciones tanto empíricas como teóricas se ha identificado un interés por conocer las conceptualizaciones que hace el niño en relación con el sistema notacional, específicamente cuando realizan hiposegmentaciones y/o hipersegmentaciones (Clemente, 1984; Ferreiro et al., 1996; Díaz, 1996; Urdaneta, Morales y Coromoto, 2009; Morales y Tovar, 2001; Báez, 2002; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Querejeta, Piacente, Guerrero y Alva, 2013).

El lenguaje escrito y la escritura alfabética como *sistemas semióticos*, es decir, como un conjunto de signos organizados, que se interrelacionan, que implican sentidos y significados, interpretaciones sociales e individuales y que tienen un efecto intra e interpsicológico en el interpretante, le exigen al sujeto cognoscente reorganizar, modificar, adicionar o eliminar información para construir significados.

Estas construcciones conllevan transformaciones tanto en sus creencias y en sus emociones, como en sus formas de relacionarse con otros. Valsiner (2006) expone que la conducta humana está sobre determinada por el significado, en consecuencia, la interacción con el lenguaje que se escribe, conlleva en el niño procesos de autorregulación y heterorregulación de la conducta, igualmente genera transformaciones en el pensamiento.

En ese sentido Eco (1984), retomando los planteamientos de Peirce, fundador de la semiótica pragmática, establece cómo el signo no es sólo algo que está en lugar de otra cosa, sino que es lo que hace conocer algo más; el signo es instrucción para la interpretación. El autor también expone que el significado, a su vez, es el interpretante del signo y que el proceso de significación es un proceso de semiosis ilimitada en el que los significados se encuentran en unidades culturales interrelacionadas.

Cuando se enfrenta a un texto el niño, entonces interpreta, y para ello lanza hipótesis, se asombra, hace conjeturas, siguiendo indicios que se encuentra, signos por medio de los cuales establece relaciones entre el todo y las partes, entre la causa y el efecto que le dan “pistas” en algún sentido para resolver asuntos relacionados, por ejemplo, con el sistema notacional (Cárdenas, 2011). Debido a la diversidad de signos que implica cada enunciado, la textualidad propicia en el niño procesos permanentes de reajustes de sentido y significado que le permiten ampliar la información que tiene hasta el momento, dar explicaciones plausibles y/o establecer reglas en relación con el sistema de escritura alfabético. El niño, de esta manera, razona hacia una hipótesis o desde una hipótesis.

Desde la perspectiva que se viene proponiendo, la llegada del niño al sistema de escritura alfabético no garantiza la corrección total en la producción; en ese momento, se producen muchos errores relacionados con la segmentación de las palabras y con su ortografía, ya que el lenguaje escrito y la escritura alfabética son dominios de conocimiento que el niño deberá aprender a usar y a interpretarlos según las convenciones del sistema.

A partir de lo anterior, esta investigación abordó los razonamientos que usan los niños cuando realizan segmentaciones indebidas. Se considera que al enfrentarse al sistema notacional alfabético, los niños ponen en “marcha” inferencias que les permiten llegar a la convención. Inferencias que realizan usando abducciones hipocodificadas, hipercodificadas, meta-abducciones o deducciones. El tipo de razonamientos surge de los indicios semióticos que seleccionan al leer o en el momento de escribir. Los indicios pueden ser fonológicos, semánticos, gráficos, lexicales, pragmáticos y ortográficos.

Con base en la discusión anterior y bajo la premisa que plantea que el lenguaje escrito y la notación son dominios de conocimiento, con la presente investigación se buscó responder al siguiente interrogante: *¿Qué razonamientos realiza el niño al analizar las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones e hipo-hipersegmentaciones consignadas al escribir y reescribir un texto narrativo?*

OBJETIVOS

Objetivo general

Aportar a las intervenciones de los Maestros y Terapeutas el conocimiento de los tipos de razonamiento que utiliza el niño cuando reflexiona sobre las hiposegmentaciones, hipersegmentaciones, hipo-hipersegmentaciones, consignadas al reescribir un texto narrativo.

Objetivos específicos

- Tipificar las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones e hipo-hipersegmentaciones que los niños consignan en sus composiciones escritas.
- Identificar los indicios semióticos que siguen los niños en sus razonamientos al hiposegmentar, hipersegmentar o hipo-hipersegmentar.
- Identificar las hipótesis que hacen los niños al escribir y reescribir expresiones hipersegmentadas, hiposegmentadas hipo-hipersegmentadas.
- Tipificar los razonamientos usados por los niños al escribir y reescribir expresiones hiposegmentadas, hipersegmentadas, hipo-hipersegmentadas.

MARCO CONCEPTUAL

Todo acercamiento a un problema que se quiera indagar requiere la explicitación de los puntos de partida de la investigación; igualmente, exige la revisión de la literatura y los trabajos empíricos propuestos; este estudio no es ajeno a ese requerimiento. Por esta razón, se inicia exponiendo las bases axiomáticas con las que se abordó el problema de investigación y estudios empíricos que se relacionan.

La primera base axiomática consiste en tomar el lenguaje escrito y la escritura alfabética como *sistemas semióticos*. El lenguaje es una parte del pensamiento y el razonamiento, son estos los que permiten reconocer la existencia de signos, ligada con su condición interpretativa. La escritura alfabética, por ejemplo para Peirce (citado en Marafioti, 2004), es un sistema de representación del lenguaje y su apropiación por parte del niño implica realizar diversos procesos cognitivos al tener que reconocer que el signo está en vez de algo. Conforme con lo expuesto, Marafioti (2004) afirma:

El lenguaje es el resultado de un fenómeno anterior que es advertir que las cosas a las que nombra son, antes que nada, signos que desencadenan mecanismos de razonamiento en donde “algo” está en lugar de otra cosa y un nombre ocupa el lugar de la cosa y ese nombre a su vez permite que se lo interprete. Que se lo traduzca en otros signos y así en adelante hasta el infinito. Y eso que sucede con los signos le ocurre también a los pensamientos – signos, que están encadenados en un pasado y en un futuro inevitable. (p. 16)

En esa misma línea, es importante aclarar qué es un signo, para lo cual se retoman nuevamente los planteamientos de Peirce (1983, citado en Marafioti, 2004). Este autor conceptualiza el signo como una representación mental en la que “algo” está en lugar de otra cosa e implica tres componentes: el representamen, el interpretante y el objeto. El representamen es la representación de algo; el objeto es lo representado por el signo; y el interpretante es el signo que el representamen produce en la mente de la persona y se relaciona con los conocimientos y saberes comunes de una cultura determinada. El autor también plantea que “un signo es algo que está para alguien, por algo, en algún aspecto o disposición” (p.73) y que debe cumplir con cuatro condiciones:

- Representativa: el signo está en lugar de otra cosa distinta de sí misma (el significado del objeto). La palabra silla, es un signo ya que representa a aquel mueble que sirve para sentarse. El “objeto”, sin embargo, hace referencia a “todo”: una cosa, cualidad, un hecho. En ocasiones podrá haber una superposición entre el signo y su objeto, por ejemplo, los signos icónicos en los que el signo se parece al objeto que representa: el dibujo de un sol, el retrato de una persona, entre otras.
- Presentativa: presenta al significado del objeto, lo caracteriza en alguna forma o aspecto, por ejemplo, el signo (en este caso una proposición) “Esta estufa es negra” presenta la estufa en términos de una cualidad, la negrura. Presentando el objeto como negro, el signo selecciona cierta forma, característica o cualidad del objeto.
- Interpretativa: consiste en que el signo debe representar algo “para alguien”, que es el usuario del signo, es decir que pueda ser traducido, entendiendo esto último como un producto (otro signo que resulta de signos anteriores) y como el efecto sobre el traductor.

- Por último, la condición triádica, que es la interrelación entre el representamen, el objeto y el interpretante en la cual cada componente adquiere sentido, y según expone Marafioti (2004) da cuenta de la acción del signo, es decir, de la semiosis (construcción de significados; se relaciona con los usos y significados que están dados por los signos). La semiosis no es la reproducción mecánica o sumatoria de relaciones entre signo-objeto, signo-interpretante y objeto-interpretante, sino la forma triple de un lazo indisoluble; no puede reducirse a ningún tipo de relación diádica.

Peirce (1983, citado en Marafioti, 2004) plantea la existencia de diferentes signos, que según el tipo de representación configuran relaciones diferentes: puede darse una relación de semejanza (ícono) al coincidir en alguna cualidad con el objeto; de correspondencia, un indicio, al tener una correspondencia real con el objeto; y simbólica, cuando la relación es una cualidad atribuida. Según lo anterior, el lenguaje escrito es entonces un sistema de signos de orden simbólico que reenvían a otros significados, son objetos que convencionalmente contienen algo más que aquello que presentan, por ejemplo, la palabra 'lluvia' da cuenta de un fenómeno de la realidad de manera abstracta.

Teniendo en cuenta que el lenguaje escrito y la escritura alfabética son los temas de interés de este estudio, a continuación se enfatiza en el *símbolo*, que, como se planteó con anterioridad, tiene una relación convencional con el objeto. Para Peirce:

Un símbolo es un representamen cuya significación especial es representar solo lo que representa y esta representación descansa en nada más que el puro hecho de ser un hábito,

disposición u otra regla general que será interpretada de este modo... Es un signo que está constituido solo o principalmente porque es empleado y usado como tal... y sin poder advertir los motivos que originariamente formaron su selección. (Collected Papers, citado en Marafioti, 2004, p. 94).

Teberosky y Tolchinsky (1998), por su parte también afirman que la escritura alfabética, considerada como una conquista del sistema de notación, se puede entender como un sistema de símbolos ya que está compuesto por marcas gráficas producidas para ocupar “el lugar de” algo, aunque no son cualquier tipo de marca, ni están en lugar de cualquier cosa. Amplían la perspectiva propuesta planteando que en la historia de la escritura se traza la evolución desde las escrituras ideográficas: inscripciones que están en el lugar de ideas y escrituras alfabéticas: inscripciones que están en el lugar de unidades mínimas de segmentación del lenguaje, sean sílabas o fonemas. Pero ni las ideas ni los fonemas son objetos concretos sino que son objetos abstractos. En el caso de las escrituras alfabéticas más conocidas, “están en lugar” de objetos abstractos, en particular, en lugar de los fonemas.

Desde la perspectiva que se viene proponiendo, la segunda base axiomática consiste en considerar el lenguaje escrito y la escritura alfabética como dominios de conocimiento. Sin embargo, antes de exponer las exigencias cognitivas que tiene para los niños su abordaje, es necesario explicitar algunos conceptos claves que son de importancia en esta investigación: *notación, sistema notacional, escritura, lenguaje escrito y escribir*, que se retoman a partir de planteamientos realizados por Ong (1987), Olson (1998) y Teberosky y Tolchinsky (1998).

Notación hace referencia a las formas gráficas que se usan para registrar y transmitir información. Algunas de estas notaciones se han organizado en “*sistemas notacionales*” como la escritura alfabética, un conjunto de elementos determinados que relacionan significados distintos explicitables por la comunidad. En este sentido, *la escritura alfabética* es un sistema de notación definido, por un lado, por marcas gráficas, que corresponden a 23 letras que identifican categorías de sonido con su correspondiente clave de interpretación y uso; y por otro, por un conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas, tales como signos de puntuación, mayúsculas, subrayados, etc. Estos signos reflejan de forma gráfica cualidades verbales y no verbales necesarias para la comunicación por escrito. La escritura, de acuerdo con Ong (1987), no es cualquier marca semiótica que haga un individuo y a la que le otorgue un significado, es un sistema codificado de signos en el que un escritor puede determinar las palabras exactas que el lector generará a partir del texto.

Al hablar del *lenguaje escrito*, aquel discurso que se escribe, es importante mencionar que es regido por reglas ideadas conscientemente y definibles y que ha sido afectado por el uso social de la escritura, ya que las circunstancias de su uso en diferentes comunidades han hecho que ciertas expresiones de lo oral quedaran especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. Ong (1987) expone las diferencias de las condiciones de la palabra en el lenguaje hablado y las condiciones de la palabra en el lenguaje escrito:

La palabra en el lenguaje oral, forma parte de un presente existencial real, debe producirse con determinada entonación o tono de voz: enérgica, excitada, sosegada, irritada... en cambio la palabra en el lenguaje escrito se encuentra sola, carece incluso de

sus cualidades fonéticas plenas... en un texto, la puntuación indica el tono en un grado mínimo: un signo de interrogación o una coma, por ejemplo, generalmente requieren que la voz se eleve un poco... entonces las palabras escritas agudizan el análisis, pues se exige más de las palabras individuales. Para darse a entender claramente sin ademanes, sin expresión facial, sin entonación, sin un oyente real, se tiene que prever juiciosamente todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector posible en cualquier situación concebible, y se debe hacer que el lenguaje funcione a fin de expresarse con claridad por sí mismo, sin contexto existencial alguno. (p.102)

Para finalizar con la definición de los términos, ahora se hablará sobre la actividad de *escribir*. Etimológicamente, la palabra (en griego gráfein, en latín scribere) refleja el origen físico de esta acción, por tanto, escribir es una actividad intelectual que se realiza por medio de un elemento manual o tecnológico para registrar o comunicarse con otros. Por ende escribir no es solo trazar grafías.

En esa misma línea, Ong (1987), quien define la escritura alfabética como una tecnología que necesita herramientas y otros equipos (estilos, pinceles, o plumas; superficies cuidadosamente preparadas como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas, entre otras), expone que, como tecnología, la escritura no es sólo un recurso externo ya que ésta transforma la conciencia al permitirle al individuo “distanciarse”. Para vivir y comprender totalmente, no solo se necesita la proximidad. Una grafía no es una imagen en representación de una cosa, es la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice o que se supone que dice.

Ahora bien, después de especificar algunos conceptos clave, se explicitan las implicaciones de orden cognitivo que conlleva aprender la escritura por parte del niño. Este trabajo se centrará en los razonamientos que realizan cuando segmentan de manera indebida, ya que aprender la escritura alfabética, como dominio de conocimiento, implica saber usarlo, y como exponen Tolchinsky y Simó (2001), manejar tanto el sistema notacional alfabético con sus tres dimensiones (fonográfica, ideográfica, ortográfica) y respectiva clave de interpretación y uso, como también el sistema conformado por otros caracteres como los signos de puntuación y subrayados. Las fronteras entre las palabras y la organización del texto están reguladas por el sistema notacional de puntuación, que incluye tanto las marcas gráficas (punto, punto y coma, subrayados o negritas) como los espacios que regulan el texto y separan las palabras entre sí. Es importante mencionar que la no marca, también es una marca.

Volviendo sobre las dimensiones del sistema notacional, a continuación se explican brevemente, según lo referido por Tolchinsky y Simó (2001).

- La dimensión fonográfica está determinada por la relación entre las letras y los fonemas; las primeras representan categorías de sonidos, ya que estos son continuos y variables. En ese sentido, identificar el significado de las letras implica operaciones de categorización; además porque una misma letra puede tener varias interpretaciones y un determinado fonema varias representaciones gráficas.
- La dimensión ideográfica está determinada por la relación de las letras o combinaciones de estas con significados (además del fonográfico) según el conocimiento de la estructura interna de las palabras y su relación con las otras palabras que integran la frase; por

ejemplo, *nena*, la última *a* indica que se trata de una palabra en femenino singular además de representar la vocal /a/.

- La dimensión gráfico-ortográfica hace referencia al conjunto de usos y normas que afectan las marcas gráficas (fuentes, estilos) y la corrección con que se emplean según normas explícitas.

La utilización del lenguaje escrito en distintas circunstancias, para distintos interlocutores y con distintas funciones, produce textos muy diversos: una poesía, un relato, una receta médica, son algunos ejemplos de productos discursivos. La presente investigación se apoya en un texto narrativo, específicamente un microrelato, para la identificación de algunos aspectos de la escritura como los espacios que regulan el texto en la página y separan las palabras entre sí, haciendo referencia a la hipersegmentación o hiposegmentación.

El lenguaje escrito es un conocimiento que el niño pequeño va construyendo en la interacción con adultos letrados, en los intercambios verbales que ha escuchado, por ejemplo, la lectura de un cuento; en esos mismos intercambios el niño escucha y produce relatos, lo que significa que puede tener expectativas y suposiciones acerca del lenguaje escrito aun antes de dominar las convenciones del sistema notacional. Así pues, a medida que el niño conoce el lenguaje escrito, establece las diferencias entre productos discursivos, en especial, el texto narrativo al ser un recurso utilizado con frecuencia en la escuela.

Por otro lado, debido a que los niños que participan en este estudio (con edades entre los 7 y 8 años) están en proceso de construir las convenciones del sistema de escritura alfabética, no se

propone una tarea de composición, que les implicaría resolver problemas como qué eventos o situaciones escribir, qué marcas gráficas utilizar, cómo organizarlas, entre otras; lo que se pretende es que los niños puedan centrarse en los asuntos del sistema notacional. Por lo anterior, se parte de la reescritura del micro-relato, posterior a un trabajo de comprensión textual, para asegurar que lo que los niños escriban no sea resultado de la improvisación o como expone Bellemin-Noel (1972, citado en Teberosky, 1989) “no tengan problemas de pasar de lo natural a lo elaborado puesto que existe un “avantext” ya compuesto literariamente, considerado como las etapas de la génesis del texto: desde el borrador hasta su edición final”. (p.19)

En esa misma línea, se apoya en un microrelato y no en oraciones aisladas, teniendo en cuenta que para la comprensión de los elementos lingüísticos, específicamente para este estudio la segmentación adecuada de la palabra, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se emplea dicha secuencia, los enunciados anteriores o posteriores a ésta, en especial de secuencias como artículos, pronombres, entre otros, que no tienen referentes delimitados en el mundo.

Según el planteamiento anterior, es necesario puntualizar, entonces, en el término *palabra*. Ferreiro y Teberosky (1999) aclaran que la escritura adopta una definición de “palabra” al decir cuando corresponde escribir “junto” o “separado” y que esa definición no deriva de una definición lingüística. Por ejemplo, en diferentes regiones de la comunidad hispanohablante el día que precede al de ayer se escribe como “anteayer”, “antier” o “antes de ayer”, y se compone, por lo tanto, de una sola palabra escrita o de tres palabras escritas, sin que haya cambio alguno en el significado atribuido. La escritura decide que “guárdamelo” es una sola palabra pero “me lo guardas” son tres. Para repetir una acción digo que tengo que “hacer lo mismo” o “hacerlo de

nuevo”, y los recortes escritos no serán idénticos, aunque las pausas en la elocución se sitúen en los mismos puntos. Las autoras amplían su explicación diciendo que los espacios en blanco entre las palabras no corresponden a pausas reales en la elocución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras.

Según la revisión bibliográfica llevada a cabo, puede ubicarse cómo en la dimensión gráfico-ortográfica se han centrado varios estudios que ayudan a esclarecer las demandas cognitivas a las que se enfrenta el niño (Clemente, 1984; Ferreiro et al., 1996; Díaz, 1996; Ferreiro y Teberosky, 1999; Morales y Tovar, 2001; Báez, 2002; Urdaneta y Morales y Coromoto, 2009; Sotomayor et al, 2013; Querejeta et al, 2013). En estos estudios, los resultados indican que los “errores” que cometen los niños, corresponden a una interpretación del sistema de escritura que han construido hasta ese momento.

Respecto a la hiposegmentación, tendencia a unir las palabras que según las reglas ortográficas del español deberían estar separadas, y la hipersegmentación, tendencia a separar partes de palabras que deberían, de acuerdo con las normas ortográficas, estar juntas, autores como Ferreiro y Pontecorvo (1996) han establecido unas “dificultades” o condiciones que enfrentan los niños. En este trabajo dichas condiciones se entenderán como indicios que siguen los niños para realizar la escritura de una palabra.

En relación con las *condiciones lexicales, semánticas y pragmáticas*, Ferreiro y Pontecorvo (1996) y Ferreiro y Teberosky (1999) establecen la importancia de la relación entre

segmentación y la noción de palabra que ha construido el niño hasta el momento “lo que escribimos son palabras”, “escribimos las palabras que decimos”, pues según los estudios realizados, se encuentra que escolares entre los 6 y los 7 años logran con mayor facilidad reconocer los nombres, verbos y adjetivos como palabras, pero no así las preposiciones, conjunciones y los artículos (palabras que generalmente son las que hiposegmentan).

La noción de palabra está también relacionada con la alusión de algo en el mundo. Si se tiene en cuenta que la autonomía de las preposiciones, conjunciones y los artículos es nula (no son fácilmente aislables en la emisión, no es posible preguntar ¿Qué quieren decir?) el niño, de manera progresiva, deberá construir esa significación en el enunciado.

Para la presente investigación, además de las “condiciones” lexicales, semánticas y pragmáticas mencionadas, se tendrán en cuenta indicios fonológicos, gráficos y ortográficos. Los indicios lexicales están relacionados con la terminología o noción de palabra construida hasta el momento por el niño, partiendo del hecho de que es bastante sensible al contexto cultural; los indicios semánticos son los que remiten a los significados; y los pragmáticos están guiados por los usos dados en el contexto socio-cultural. Los otros que se incluyen aquí son los fonológicos, que se relacionan con los sonidos del lenguaje y que están en correlación con variables psicosociales y culturales (origen geográfico, social, elementos de la situación o sobre algunas características personales); los ortográficos, que corresponden a las reglas de corrección en el uso de la grafía; y los gráficos que son la “extensión” del segmento.

Retomando las investigaciones de Ferreiro y Pontecorvo (1996) y Ferreiro y Teberosky (1999) se encuentra una relación entre segmentación e hipótesis de cantidad mínima que el niño haya construido hasta el momento. Debido a que el fragmento de escritura que le corresponde, por ejemplo a los artículos, es demasiado pequeño, no tiene el número suficiente para que eso pueda leerse. Frente a esta situación conflictiva, el niño decide juntarlo a alguna de las unidades mayores para que “pueda leerse”.

En ocasiones, la hiposegmentación aparece cuando el niño se enfrenta con el problema de aislar secuencias de pocas letras (una, dos y tres) para que funcionen como palabras (Ferreiro et al., 1996). En estos casos, el niño encuentra que estas secuencias no son interpretables, por lo tanto, busca juntarlas a una palabra que sí lo sea. Por ejemplo, al preguntársele a Abril, un niño: - ¿Esta es una palabra (señalando la conjunción y)? –**No** – ¿Por qué no? – **Porque tiene una sola letra... Una palabra tiene más letras.**

Por otro lado, Ferreiro y Teberosky (1999), a partir de un estudio realizado con niños entre los 4 y 6 años de edad de clase media y baja, exponen una progresión genética respecto a la representación de las palabras; sin embargo, es importante preguntarse si esta caracterización podría generalizarse para otros contextos de uso. A continuación se expone dicha progresión genética:

1. *Solamente los sustantivos están representados*: el niño muestra dificultad de concebir que el verbo pueda estar escrito de manera independiente. Los niños, exponen las autoras, proponen una concepción diferente: la escritura consiste en una serie de indicaciones

sobre los elementos esenciales del mensaje oral, con base en los cuales hay que construirlo.

2. *Los sustantivos y el verbo están representados:* en un acto de lectura completo, el artículo aparece – porque se pasa al nivel oral y allí el niño sabe que el enunciado sin artículo es agramatical – pero eso no le permite en modo alguno inferir que el artículo tiene que aparecer en el texto escrito. Frente al desempeño anterior, las autoras explican que la no representación gráfica de los artículos puede deberse a la hipótesis de cantidad mínima y a la noción de palabra que han construido los niños hasta el momento. Los niños para resolver la situación conflictiva del “sobrante” (artículo) en un enunciado que se les presenta, proponen diferentes soluciones: afirmar que allí no dice nada, proponer sacarlo, juntarlo a alguna de las unidades mayores para que “pueda leerse” o darle un valor silábico.
3. *Los artículos también están representados:* (todas las palabras emitidas están escritas). Aquí los artículos ya no son considerados “trozos” de algo mayor o fragmentos incompletos de escritura por lo que se deben poner en correspondencia con fragmentos silábicos de una palabra (es decir, con partes de un todo mayor). La suposición de que el artículo esté escrito no depende de la posibilidad de descifrar el texto. Por el contrario, el descifrado ha sido utilizado como un recurso subsidiario, supeditado siempre a las suposiciones del sujeto y a los juicios de gramaticalidad que puede emitir.

Otros estudios realizados por Morales y Tovar (2001), hechos con el propósito de ver qué ocurre con los niños venezolanos (entre 6 y 8 años de edad) en su proceso de alfabetización en escuelas públicas y privadas al escribir el cuento “Caperucita roja” y conocer cómo usan las

convenciones ortográficas, encuentran que el 100% de los casos mostró hiposegmentación, con una alta frecuencia en palabras de una y dos letras, siendo la preposición “a” la que registró un mayor número; la, el (determinantes); de, pa (para), por (preposiciones); i (y) (conjunción); ce (se), le (pronombres clíticos); no (adverbio de negación); su (adjetivo posesivo); al (contracción de la preposición “a” y el artículo “el”). Igualmente, en un estudio realizado por Báez (2002), se encuentra mayor tendencia a hiposegmentar preposiciones, pronombres enclíticos, contracciones y artículos, tanto al escribir un dictado de un cuento como al tener que separar un texto “continuo” (sin separaciones convencionales entre palabras).

Así mismo, en el estudio observaron la tendencia a unir las palabras que forman parte de una expresión completa, por ejemplo: tangrande, porelcamino, lacaperucitaroja, etc. Estos casos de hiposegmentación de palabras de más de tres letras, hacen pensar que podrían ser producto de la tendencia del niño a considerar que las palabras que ha juntado no convencionalmente, pertenecen a un mismo referente, que el conjunto constituye un mismo significado; por lo tanto, se deben escribir juntas. Las palabras que se refieren a una misma persona, objeto o acción, como los ejemplos anteriores, deberían ir en una misma secuencia de letras.

Respecto a la hipersegmentación, encuentran que la frecuencia con que estas se presentaron fue inferior a la de la hiposegmentación, solo el 80% de las muestras, registrándose un promedio de 5% en relación con el número total de palabras escritas en todas las muestras. Una de las hipersegmentaciones más frecuentes fue la separación de la primera sílaba de la palabra, especialmente las sílabas en-, es- y de-. Estas separaciones se observaron en palabras como: en contro, es condio, em peso, en sero, es taba, de licioso.

A simple vista, plantean Ferreiro y Pontecorvo (1996) estos datos podrían representar una contradicción en cuanto a la cantidad de letras que debería tener una palabra; sin embargo, no lo es. Se observa que los niños están en un proceso constructivo en el que ponen a prueba sus hipótesis, ensayando formas diversas de separación en su intento por acercarse a la convención ortográfica. Igualmente, se percibe el conocimiento que tienen del sistema de escritura: no existe un único criterio para separar, una sílaba puede estar separada en una ocasión y unida en otra; unas letras pueden o no aparecer solas en un mismo texto. Para los niños la mejor forma de conocer estas condiciones es intentando diversas opciones.

Morales y Tovar (2001) también plantean que el sistema de escritura del español genera ciertas confusiones en el niño pequeño que se encuentra en pleno proceso de alfabetización. Algunas palabras comienzan y terminan con las combinaciones monosilábicas: se, le, el, la, su, pa, no, al, que también existen como palabras independientes. Podría ser esa la razón que lleve a los niños a generalizar su uso. Cuando escriben, separan algunas sílabas que tienen estas combinaciones-hipersegmentan-, o unen las palabras que tienen estas secuencias-hiposegmentan-.

Ahora bien, es necesario mencionar que a través del tiempo, se han presentado diferentes formas de explicar el desempeño de los niños al escribir, no siempre desde una perspectiva semiótica o cognitiva. En primer lugar, se tienen los estudios y prácticas de intervención que plantean con detalle los aspectos sensoriales y motores (propiocepción, integración bilateral; postura y equilibrio; estabilidad y movilidad de hombro y muñeca; tacto y planeación motora) y

los aspectos del desarrollo motor fino que implican el escribir a mano (desarrollo del pulgar; arcos de la mano, movimientos de los dedos, separación de los dos lados de la mano, coordinación ojo – mano).

Perea (2003) expone que en la historia de la humanidad el uso de las herramientas fue el mayor progreso, pues le permitió al hombre un mayor dominio y control del ambiente. Aclara que desde la mirada de las destrezas motoras, manejar y usar un lápiz es mucho más complejo que usar un computador, por ello, para el uso de esta y otras herramientas es necesario que los niños y niñas hayan desarrollado suficientemente los músculos más finos de la mano y el antebrazo y también hayan logrado un control de su cuerpo, de tal manera que este sea un apoyo estable para el movimiento de los brazos y la mano. Con base en estos logros, los niños estarían listos para desarrollar una serie de habilidades y destrezas motoras finas necesarias para la manipulación eficiente de los objetos y, por supuesto, para el acto motor de la escritura. Esta autora concluye que los aspectos sensoriales y motores facilitan la estabilidad necesaria del brazo, de la muñeca y de la mano y así mismo permiten el funcionamiento coordinado de los dos lados de la mano; estos componentes del desarrollo motor fino facilitan el movimiento preciso y eficiente de la mano. Este abordaje, corresponde a una perspectiva que es la que generalmente ha predominado en el tiempo, la perceptivo-manipulativa.

Por otro lado, se encuentran planteamientos desde una perspectiva semiótica. Moro y Rodríguez (1998) señalan que en la semiotización y semantización de los gestos que ocurren al interactuar con el adulto, el niño empieza a pasar por filtros interpretantes de otras personas que conocen cómo “funciona el mundo”. Estos “bastones semióticos” empiezan a transformar los

gestos en el niño, su manera de interactuar con el medio que los rodea. Específicamente, con el manejo del lápiz, el niño evoluciona de chuparlo o tirarlo a su uso canónico (agarrarlo para dejar una marca gráfica en la hoja) después de experimentar un proceso de construcción activa y mediado por los signos que cobran vida en la comunicación con los otros. Que los objetos se dejen ver, según Moro y Rodríguez (1998), es lo primero para un organismo dotado de visión al nacer, sin embargo, de ahí al uso canónico (uso convencional, del lápiz: qué hacer con él, cómo usarlo) los niños deben hacer diversas interpretaciones para que los objetos se conviertan en signo de su uso.

En la medida en que el niño se comunica con el adulto a través de mediadores semióticos, se favorecen las modificaciones no solo en la comunicación sino también en los usos y en el conocimiento de los objetos, lo que a su vez se ve reflejado en los movimientos y gestos que el niño hace. Los desempeños señalados anteriormente ocurren mediante funciones de heterorregulación, signos que regulan otros signos, y autorregulación, signos que se regulan a sí mismos.

De esta manera, el acto de escribir es el resultado de procesos de semiotización y semantización al ser una actividad intelectual que se construye en la interacción con el otro, en la que se aprende el uso canónico del objeto (ordenador, lápiz u otro) para controlar o influir sobre la conducta de otros por medio de un sistema gráfico, que, por estar constituido por signos, remite a otros signos y se construye a través de éstos.

Finalmente, la última posición axiomática propone el lenguaje escrito y su base expresiva, los textos, como un sistema indiciario y a los sujetos como interpretantes de ese sistema, ya que el lenguaje escrito, conformado por signos que a su vez remiten a otros signos que son productos del pensamiento, implica necesariamente que el niño siga pistas, detalles, información, empleando formas de razonamiento que operan en el establecimiento de explicaciones, regularidades y/o generalizaciones en relación con el sistema.

El niño, como sujeto cognoscente, construye interpretaciones al acercarse al sistema alfabético de escritura. Frente a este encuentra “problemas” que debe resolver empleando diferentes formas de razonamiento. Ferreiro y Teberosky (1982) y Ferreiro (2006) exponen cómo en dicho acercamiento, el niño realiza diversas conceptualizaciones. El primer problema al que se enfrenta es comprender lo que la escritura sustituye, por tanto intenta encontrar características que le permitan diferenciar las marcas gráficas, por ejemplo, entre los modos icónico (dibujo) y no icónico (escritura), aunque no utilice necesariamente términos convencionales para nombrarla; en general puede hablar sin hacer distinciones, de “letras” o “números”. Ambos son sustitutos materiales de algo evocado. Después de hechas estas diferenciaciones, el niño debe constituir las reglas del sistema que le lleven a usarlo convencionalmente.

Para producir un texto, los niños pueden tener en cuenta características del objeto (por ejemplo, hipotetizan que a los objetos les corresponde una escritura proporcional a su tamaño o a su cantidad) o establecen relaciones espaciales con el dibujo: escriben dentro, junto a, o al lado de él. No necesariamente atribuyen un valor estable a sus grafías, por lo que estas estarían determinadas por el dibujo o por objetos cercanos.

Luego, los niños comienzan a considerar algunas propiedades de la escritura al tomarla como objeto de conocimiento. Una propiedad hace referencia a la cantidad de grafías o hipótesis de cantidad, en la que mínimo debe haber tres, ya que de lo contrario no se puede leer; la otra propiedad es la de variedad de grafías, en esta además de la cantidad, las grafías deben ser distintas. Posteriormente, los niños comienzan a utilizar estas características como recurso para expresar significados distintos, descubriendo que la palabra escrita tiene partes diferenciables y se tienen que ubicar en determinado orden para que comuniquen el significado y el sentido que se le quiere proponer al lector.

A partir de este momento, sin embargo, surge otro “problema” para el niño, relacionado con la coordinación de estas partes con la totalidad constituida, ya que aunque al principio las partes son piezas para constituir una totalidad que “se pueda leer”, las propiedades atribuidas al “todo” no difieren de las propiedades atribuidas a las partes; un nombre atribuido a la escritura total puede también ser leído en cada uno de los elementos gráficos constitutivos (a pesar de que cualquiera de estos elementos, tomado fuera de la totalidad, pierde la propiedad de ser signifiicante). En el enunciado “helado”, el niño lo lee tanto en la secuencia completa -“helado”- como en sus partes, es decir, en “he” dice “helado”, aunque reconoce que si encuentra “he” en otro texto, allí no diría “helado”.

Como se puede identificar, en el proceso de apropiación del sistema de escritura alfabético el niño forma nuevas hipótesis, relacionadas, por ejemplo, con la cantidad y variedad de grafías para que una palabra “diga algo”, o sea una palabra. Por tanto, en algún momento puede

hiposegmentar los artículos, las conjunciones como **y**, entre otras, intentando solucionar algunos de los “problemas” que se le presentan. Esta formación de hipótesis, Peirce (citado en Marafioti, 2004), la denomina abducción. El niño frente a un hecho sorprendente como la “palabra” **lo**, que no cumple con su hipótesis de cantidad mínima, razona tratando de encontrar una explicación plausible mediante el establecimiento de una hipótesis desde lo conocido y común, de esta manera, une **lo** con **trajo** –**lotrajo**- para que “diga algo”.

La escritura, exige, entonces, realizar inferencias, pues es por medio de estas que el niño desarrolla y amplía signos y establece conexiones entre ellos. De esta manera, construye argumentos, lo cual supone una inferencia y esta a su vez comprende una implicación – si p, entonces q - y cada implicación es dependiente de una inclusión, que es fundamental en la lógica de las relaciones. De las relaciones establecidas se pueden derivar tres clases básicas de inferencias: deducción, inducción y abducción (Marafioti, 2004).

Para Peirce (citado en Marafioti, 2004), la abducción se refiere a la formación de una hipótesis; la deducción a alcanzar las consecuencias necesarias de tales hipótesis y la inducción determina si tales consecuencias realmente ocurren. Para el mismo autor, existen dos tipos de inferencia: la ampliativa y la explicativa. En la primera se ubica la inducción y la abducción, que hacen referencia a un proceso de descubrimiento que aumenta la cantidad de información en el sistema de signos; y en la segunda se ubica la deducción, que hace referencia a procesos de conexión entre la información ya descubierta.

Para ampliar, qué es una deducción, se retoma la explicación que realiza Marafioti (2004):

Es una forma de razonamiento que muestra una conexión necesaria entre las premisas y la conclusión, de manera que si las premisas fueran verdaderas, la conclusión también debería serlo. Por ejemplo: Todos los humanos son mamíferos. Todos los mamíferos son vertebrados. Por lo tanto, todos los humanos son vertebrados. La deducción puede verse como una inferencia que posibilita expandir o volver complejo el sistema sobre la base de la información que ya está contenida en el sistema. No descubre nueva información sino que torna explícito cuál información es implícita al sistema aunque no esté expresada directamente. Podemos saber que todos los seres humanos son mortales y que Juan es un ser humano, pero puede no ser explícitamente sabido que Juan es mortal, aunque a partir de ahora se establezca esta conclusión. En este caso técnicamente como Peirce sugiere no hay intercambio de información. En la deducción se cumple la forma: regla, caso, resultado. (p. 113, 114)

Por otro lado, la abducción, se relaciona con interpretaciones posibles de hechos sorprendentes, establece conjeturas que se confirman o se descartan. Se habla entonces de plausibilidad para explicar una hipótesis y no a la verdad de la misma.

Marafioti (2004) explica que la abducción comienza con cierta anomalía, algo que se genera cuando se observan algunos fenómenos que no encajan con los parámetros anteriores de razonamiento. Peirce, *Collected Papers*, 5.189 (citado en Marafioti, 2004) sostiene que la abducción tiene la siguiente forma de razonamiento:

Hay algún suceso o hecho sorprendente o anómalo, E1 (es sorprendente o anómalo desde un cierto punto de vista tradicional o desde una hipótesis aceptada, H1, que le concierne).

Este hecho no sería sorprendente bajo otra hipótesis, H2, siendo el caso, por ejemplo, H2 es posible (desde el momento en que se pueda tomar por E). (Collected Papers, 5.189)

Ahora se enfatizará en los diferentes tipos de abducción, propuestos por Eco (1989), quien expone que la abducción es la adopción provisional de una inferencia explicativa, con el objetivo de someterla a verificaciones ulteriores y que se propone hallar, conjuntamente con el caso, también la regla. Distingue cuatro tipos de abducción:

- Abducción hipercodificada: la ley viene dada de manera automática o semiautomática. Es una ley codificada. La interpretación a través de códigos presupone un esfuerzo abductivo, aunque sea mínimo. El reconocimiento de un fenómeno dado como el espécimen de un tipo determinado presupone alguna hipótesis acerca del contexto expresivo y acerca del contexto discursivo.
- Abducción hipocodificada: la regla debe seleccionarse entre una serie de reglas equiprobables puestas a disposición por el conocimiento corriente del mundo (o enciclopedia semiótica textual). Dado que la regla se selecciona como la más plausible entre muchas, pero no es seguro que sea o no la “correcta”, la explicación sólo se toma en consideración en espera de ser puesta a prueba.

- Abducción creativa: la ley tiene que ser inventada ex novo. Inventar una ley no es tan difícil, siempre que la mente sea lo bastante creativa. Este tipo de invención obliga a realizar (más que en los casos de abducción hipercodificada e hipocodificada) una meta-abducción.
- Meta-abducción: consiste en decidir si el universo posible delineado por las abducciones de primer nivel es el mismo que el universo de la experiencia. En las abducciones hipercodificadas e hipocodificadas este metanivel de inferencia no es indispensable, puesto que se obtiene la ley de un acopio de experiencia del mundo real ya comprobada. El conocimiento del mundo corriente permite pensar que la ley ya ha sido reconocida como válida, y se trata solo de decidir si la ley es adecuada para explicar los resultados.

De la misma manera, Eco (2000) explica que la abducción es de naturaleza emotiva y se relaciona con un movimiento libre de la imaginación. La define como una producción de función semiótica en la que al constituirse en una interpretación de contexto y circunstancias no codificados, se convierte en el primer paso de una operación metalingüística destinada a enriquecer el código. Un contexto ambiguo y no codificado, amplía el autor, una vez interpretado coherentemente, da origen, en caso de que la sociedad lo acepte, a una convención y por lo tanto a una correlación codificante. Por otro lado, en relación con la abducción hipercodificada expone que se refiere a la inferencia en la que a partir de una regla, se propone una regla adicional para una complicación muy particular de la regla general. La hipocodificación la define como la operación por la que, a falta de reglas más precisas, se admiten provisionalmente porciones macroscópicas de ciertos textos como unidades pertinentes de un código en formación, capaces de transmitir porciones vagas, pero efectivas, de contenido, aunque las reglas combinatorias que

permiten la articulación analítica de dichas porciones expresivas sigan siendo desconocidas. Eco concluye exponiendo que si la hipercodificación avanza desde códigos existentes hasta subcódigos más analíticos, la hipocodificación avanza desde códigos inexistentes (o desconocidos) hasta códigos potenciales o genéricos.

Por otro lado, se retoma a Díaz (1996), quien expone el planteamiento de Planas de Dietrich (1994) respecto a la “conciencia ortográfica”, en el que señala que los niños en los primeros años de la escolaridad manifiestan una “conciencia ortográfica” que consiste en considerar que cada palabra tiene una sola manera de ser escrita y que esta debe mantenerse estable independientemente del contexto en el que se encuentre. Igualmente, cita a Graves (1983) quien ha llamado a esto haber llegado a la “edad de las convenciones”; sin embargo, según un estudio realizado por la misma Díaz (1996), se halla que la estabilidad en la escritura de una palabra es algo que no se encuentra con la frecuencia que la conciencia ortográfica haría suponer, sino que se va dando paulatinamente. Haber llegado a la edad de las convenciones (5, 6 años) o tener conciencia ortográfica es solo un paso en el largo camino de las construcciones de la norma ortográfica.

Los autores consultados muestran que en el proceso de alfabetización los niños van creando hipótesis para solucionar los problemas que se le presentan; desde pequeños buscan regularidades en los textos que se encuentran y se esfuerzan por hacer generalizaciones en la escritura.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tipo de investigación

Este es un estudio de carácter exploratorio que buscó describir los tipos de razonamiento que ocurren en los niños de 7 y 8 años de edad al analizar las hipersegmentaciones e hiposegmentaciones que realizaron cuando reescribieron un texto narrativo y describir los cambios en la escritura cuando reflexionaron sobre los errores cometidos. Para lograr este propósito se realizó un análisis cualitativo, en el que se tuvieron en cuenta tanto los errores de escritura en la textualización (reescritura de los textos narrativos) como las reflexiones hechas por los niños en los conversatorios. De este modo, el corpus estuvo constituido por textos orales y escritos que fueron analizados mediante las categorías propuestas.

Los textos escritos por niño corresponden a dos reescrituras, una del microrelato “Final para un cuento fantástico” de I.A. Ireland y una del microrelato “El profeta, el pájaro y la red” de Jorge Luis Borges. Los textos orales son el producto de los dos conversatorios (propuestos y realizados por la investigadora) realizados con cada niño sobre sus textos. Cada conversatorio se realizó después de cada reescritura.

Como se expone con anterioridad, en este estudio se hace un análisis cualitativo de los tipos de razonamiento y las transformaciones que sufren cuando los niños reflexionan sobre las hipersegmentaciones e hiposegmentaciones que consignan al escribir un texto narrativo. También se realiza un análisis cuantitativo de frecuencias que permitieron agrupar los errores

según sus características de hiposegmentaciones, hipersegmentaciones, hipo-hipersegmentaciones y explorar sus cambios. Los sujetos hicieron reescrituras de un microrrelato que previamente se les leyó y luego volvieron sobre los mismos para identificar las transformaciones en la notación.

Participantes

El grupo estuvo constituido por 20 niños y niñas de 7 y 8 años de edad que asistían a segundo grado de básica primaria de una escuela pública de la ciudad de Cali. Se tomó esta cantidad de niños pues este estudio no buscó generalizar sobre un aspecto del desarrollo, sino determinar qué ocurre cuando el niño reflexiona sobre el sistema de notación en un contexto social o cultural específico. Se eligieron los niños en este nivel de escolaridad porque es de esperar que hayan avanzado en las reglas del sistema notacional, por tanto los errores que aparecen tienen que ver con las elaboraciones que han hecho del sistema hasta el momento y es esto lo que se busca indagar.

Cada niño reescribió una vez los dos microrrelatos, leídos con anterioridad por el adulto, y tuvo dos conversatorios con la investigadora, de tal manera que se obtuvieron cuatro textos por niño (dos escritos y dos orales). Teniendo en cuenta la cantidad de datos y el tipo de análisis que se pretendía desarrollar, se tomaron tres casos representativos de los diferentes desempeños de los niños, para profundizar en las transformaciones observadas.

Si bien se definieron unos criterios para la selección de los participantes, se tuvo claridad de que aunque estén en condiciones “similares”, cada sujeto es distinto, por tanto la investigación es personal e histórica por naturaleza (Valsiner, 2006).

- a) Todos los niños presentaron la edad de 7 y 8 años, para controlar variaciones por edad cronológica.
- b) Los niños estaban cursando el mismo nivel de escolaridad, segundo grado de básica primaria, para controlar variaciones por el grado de escolaridad.
- c) Los niños que fueron incluidos en el estudio fueron aquellos referidos por el maestro (a) por hacer uniones indebidas entre palabras (hiposegmentaciones) y/o separaciones indebidas entre las partes de una palabra (hipersegmentaciones).

Diseño de investigación

Como se expone con anterioridad, en el diseño de esta investigación, la recolección de los datos se realizó en el contexto escolar. Se llevaron a cabo cuatro fases que se presentan en la tabla y se describen a continuación.

Fase	Actividad	Productos
1	Ajustes al proyecto de investigación como producto de las discusiones.	Consignas de escritura. Cronograma de actividades de recolección de los datos.
2	Prueba piloto	Ajustes al conversatorio como técnica de recolección de datos y a las categorías de análisis.

3	Observación en el contexto de formación, familiarización con los participantes.	Reconocimiento de los participantes. Aceptación de los niños de participar en el proyecto.
4	Lectura a los niños (por subgrupos de 5 participantes) del microrelato 1.	1 reescritura y 1 conversatorio por niño
	Reescritura 1 del niño y conversatorio 1.	
	Lectura a los niños (por subgrupos de 5 participantes) del microrelato 2.	1 reescritura y 1 conversatorio por niño
	Reescritura 2 del niño y conversatorio 2.	

Diseño de investigación

En la primera fase, se le presentó al profesor de los niños el trabajo que se quería desarrollar y a partir de sus comentarios y de las asesorías con la directora del trabajo de investigación se realizaron ajustes en la tarea. En esta fase también se hicieron concertaciones con el profesor y con el coordinador académico de la Escuela Policarpa Salavarrieta sobre aspectos logísticos relativos a la recolección de los datos: los momentos de observación en los espacios de formación y de intervención para la lectura de microrelatos, reescritura de los niños y conversatorios. Dichas concertaciones se llevaron a cabo en una sesión.

En la segunda fase, se hizo una prueba piloto de la lectura, la escritura y el conversatorio con cinco (5) niños del mismo curso de los participantes. Dichas pruebas se llevaron a cabo en tres (3) sesiones. A partir de esto, se realizaron ajustes al conversatorio y a las categorías de análisis.

En la fase tres, se efectuó una sesión de observación y familiarización con el grupo de participantes con acompañamiento en el aula mientras la maestra realizaba una actividad de presentación. Esto se realizó en dos sesiones.

En la fase cuatro se recogieron los datos. En esta fase se realizaron los siguientes pasos: lectura de microrelatos, reescritura de los textos y conversatorios. En la primera sesión, la investigadora leyó a los niños (por subgrupos de cinco participantes) el microrelato “Final para un cuento fantástico” de I.A. Ireland, anticipándoles que después de la lectura deberían reescribir el texto. Posteriormente, se llevó a cabo un trabajo de interpretación textual con los niños, para posibilitar la comprensión de sus sentidos y significados.

En la segunda sesión, que se realizó el mismo día de la primera, pero esta vez de manera individual, se solicitó al niño, mediante una consigna que se expondrá posteriormente, que reescribiera la historia y luego se efectuó un conversatorio sobre su producción.

En una tercera y cuarta sesión se llevó a cabo el mismo procedimiento de la primera y la segunda pero cambiando el microrelato por “El profeta, el pájaro y la red” de Jorge Luis Borges; las preguntas del conversatorio fueron básicamente las mismas que se usaron para el otro texto. Se consideró la lectura del microrelato por parte de la investigadora a los niños con el propósito de asegurar su comprensión del texto a trabajar. De esta manera, el niño podría centrarse en los aspectos relacionados con el sistema notacional.

Teniendo en cuenta que el sistema notacional tiene reglas y que son las mismas en cualquier texto, sin embargo, el significado y el sentido no son absolutos, ya que el sistema no está “aislado”, por el contrario está relacionado con el funcionamiento de los textos, se propuso, por un lado, el trabajo a partir de microrelatos y no a partir de listas de palabras u otras; y por otro, se partió de dos microrelatos distintos. Para explorar los razonamientos que usaron los niños con

relación al sistema notacional, los microrelatos utilizados no necesitaron ser iguales, ya que se buscaba explorar las hipótesis que manejaron los niños cuando cometieron errores en el sistema, asunto que está presente en la escritura de cualquier microrelato.

A continuación se presentan los criterios para la selección de los textos y el procedimiento implementado para las reescrituras y conversatorios.

Criterios para la selección de los textos

Para realizar la selección de los textos se tuvieron en cuenta criterios que se explican a continuación:

1. Texto narrativo: el relato es una de las principales formas de discurso que se emplea en la interacción social, toda conversación se configura como un relato. El niño escucha y comparte sus experiencias o pensamientos con otros mediante relatos, por tanto, está inmerso en diferentes tipos de narraciones en las que va constituyendo herramientas para comprender los relatos escritos, logrando poco a poco apropiarse de las formas complejas del discurso. Igualmente, en el ámbito escolar, el uso de relatos escritos, ocurre con frecuencia, por tanto, son formas de discurso que le son familiares. Esta familiaridad y relativo dominio es una ventaja cuando se estudia la notación.

El microrelato es un texto narrativo de naturaleza ficcional. Se caracteriza por su brevedad y porque la historia que se cuenta propone información explícita e información

que está dicha sin ser dicha. Sus características cautivan el interés del niño y lo invitan a recurrir a formas de razonamiento complejas, para dar sentido y significado a lo dicho en el texto.

Para identificar las hiposegmentaciones, hipersegmentaciones o hipo-hipersegmentaciones que realizan los niños cuando están en el camino de dominar el uso del sistema notacional, no es necesario que reescriban textos extensos. Los microrrelatos por su brevedad pueden disminuir el temor del niño al tener que enfrentarse a la reescritura de un texto. Su pensamiento “está más libre” y puede centrarse en las reglas de notación, más si tiene una representación completa del texto que le piden escribir. Por tanto, en la reescritura tiene resuelta la organización textual y puede detenerse en los aspectos convencionales del escribir; así los errores de la notación no pueden atribuirse a la complejidad del texto sino a los razonamientos que subyacen a la escritura, al tipo de reglas constituidas sobre la notación.

El conversatorio como una vía para estudiar los procesos cognitivos en la escritura

Después de cada reescritura de los textos propuestos, la investigadora se reunió con cada uno de los niños para realizar un conversatorio en torno a la narración escrita y a los posibles cambios que desde la perspectiva del niño requería la escritura del texto. Los conversatorios se registraron en audio y luego se transcribieron.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por De Castro (2008) y Barreto (2013) y el diseño metodológico que proponen, se retoma el conversatorio como método de recolección de información, ya que se considera que favorece el análisis de los procesos cognitivos implicados en la escritura, al permitir complementar la información que puede inferirse a partir de los textos escritos. De esta manera, se puede conocer los indicios que siguen los niños y los razonamientos que hacen al escribir y revisar sus textos, como también cuando hacen cambios que consideran necesarios en sus escrituras. De acuerdo con lo expuesto, se retoman cinco criterios de las preguntas para el conversatorio propuestos por De Castro (2008):

1. Las preguntas deben permitir explicitar las razones por las que el niño ha señalado algún aspecto del texto.
2. Se trata de preguntas abiertas y no directivas.
3. Se trata de preguntas que tienen como objetivo explorar el pensamiento del niño, no tienen un objetivo educativo, de intervención o de andamiaje, por lo que no han de ofrecer al niño los criterios, ni los aspectos en la que va a focalizar su atención.
4. (Las preguntas) se enmarcan en una situación de conversación, alejándose de formas como el cuestionario y la evaluación.
5. No se pretende que el niño verbalice todo su conocimiento, sólo se constituye en un medio para acercarse al seguimiento de su pensamiento y su funcionamiento cognitivo. Este medio complementa la información que proporciona la producción textual. (p. 42)

Procedimiento para la recolección de las reescrituras

La consigna de la sesión 1 que se dio a los niños explicitó los siguientes aspectos: a) Tendrán lectores reales dado que otros niños leerán su cuento; b) Inicialmente se les hará la lectura de un minicuento para que luego ellos reescriban la historia.

- Yo soy Terapeuta Ocupacional y estoy interesada en aprender cómo los niños de 7 y 8 años de esta escuela reescriben un cuento que les voy a leer. Los escritos que ustedes harán se los mostraré a otros niños más pequeños que están interesados en leer sus historias. Para empezar, entonces, voy a leerles un minicuento llamado “Final para un cuento fantástico” de I.A. Ireland (después de leerles se realiza un trabajo de interpretación textual en el que los niños expresan los sentidos y significados del texto leído, resuelven dudas o inquietudes que les haya generado la historia), luego ustedes escribirán la historia que acaban de escuchar.

-¡Que extraño! -dijo la muchacha avanzando cautelosamente-. ¡Qué puerta más pesada!

La tocó, al hablar, y se cerró de pronto, con un golpe.

-¡Dios mío! -dijo el hombre-. Me parece que no tiene picaporte del lado de adentro.

¡Cómo, nos han encerrado a los dos!

-A los dos no. A uno solo -dijo la muchacha.

Pasó a través de la puerta y desapareció. (I.A. Ireland)

En la sesión 2, posterior a la lectura realizada por la investigadora, se le propone al niño la consigna que guiará su escritura:

¿Recuerdas el cuento que te conté hace un rato? Ahora tú vas a escribirlo, tal como lo propone el autor.

Después de la reescritura, se realizó el conversatorio. Para empezar se solicitó al niño que leyera en voz alta el cuento que escribió con el propósito de favorecer una posible auto identificación y/o auto corrección de palabras o sintagmas “mal escritos”. A partir de esto se hicieron preguntas como:

- ¿Qué razones tienes para cambiar X?
- ¿Cómo crees que va escrito X? ¿Ahora piensas que está bien escrito?
- ¿Qué crees que te llevó a querer cambiar X?
- ¿Por qué crees que es mejor cambiar X?
- ¿Cuál sería el cambio que harías? ¿Por qué?
- ¿Hasta allí habría algo más que te gustaría cambiar?
- ¿Las palabras que están ahí, es lo que escribiste?
- ¿Le cambiarías algo a X?
- ¿Por qué crees que X va así?
- ¿Qué pasaría si dejaras a X así? ¿Qué pasaría si no dejas a X así?
- ¿Es lo mismo escribir así a X que así...?

Sin embargo, estas preguntas podían cambiar, ya que se plantearían según la situación que se presentara con el niño.

En la sesión 3, se realizó la lectura del segundo microrrelato, en la que se indicó lo siguiente:

- ¿Recuerdan que la semana pasada les leí un minicuento? Hoy voy a leerles otro llamado “El profeta, el pájaro y la red” de Jorge Luis Borges, luego ustedes reescribirán la historia que acaban de escuchar.

Cuenta una tradición israelita que un profeta pasó junto a una red tendida; un pájaro que estaba allí cerca le dijo:

- Profeta del señor, ¿en tu vida has visto un hombre tan simple como el que tendió esa red para cazarme, a mí que la veo?

El profeta se alejó. A su regreso, encontró al pájaro preso en la red.

- Es extraño -exclamó-. ¿No eras tú quien hace un rato decías tal y tal cosa?

-Profeta -replicó al pájaro-, cuando el momento señalado llega no tenemos ya ojos ni orejas.

Posterior a la lectura del segundo microrrelato se realiza un trabajo de interpretación textual.

Para la sesión 4, las consignas y preguntas conservaron los mismos criterios.

Categorías de análisis

Los razonamientos vinculados con las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones e hipo-hipersegmentaciones que hicieron los niños al escribir se analizaron desde las verbalizaciones sobre lo escrito y las transformaciones que hicieron al texto, que se constituyeron en estrategias usadas por ellos para resolver el problema de notación y en indicadores que al experimentador le sirvieron para establecer sus razonamientos. De este modo, fue posible describir los cambios en los razonamientos que ocurrieron en el niño cuando reflexionó sobre las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones consignadas en su escritura de un texto narrativo.

En el presente trabajo de investigación, se partió de la caracterización del error (por ejemplo el niño une el artículo con el nombre, une el artículo con el verbo, entre otros) de las palabras hiposegmentadas e hipersegmentadas, para luego conocer cuál fue el o los indicios semántico, lexical, fonológico, pragmático, ortográfico, perceptivo que siguió el niño para identificar los errores y modificarlos. Tanto los indicios que siguió como las estrategias que utilizó para corregir, dan cuenta de sus razonamientos y de los cambios eventuales que ocurren en ellos.

Problema de investigación: ¿Qué razonamientos realiza el niño al analizar las hiper e hiposegmentaciones consignadas al escribir y reescribir un texto narrativo?

Objetivo general: establecer los tipos de razonamiento que utiliza el niño cuando reflexiona sobre las hiposegmentaciones, hipersegmentaciones, hipo-hipersegmentaciones que consigna al reescribir un texto narrativo.

Objetivos específicos: 1. Tipificar las hipersegmentaciones, hiposegmentaciones, hipo-hipersegmentaciones que los niños consignan en sus composiciones escritas. 2. Establecer los indicios semióticos que siguen los niños en sus razonamientos al hiposegmentar, hipersegmentar

o hipo-hipersegmentar. 3. Establecer las hipótesis que hacen los niños al escribir y reescribir expresiones hipersegmentadas, hiposegmentadas, hipo-hipersegmentadas. 4. Tipificar los razonamientos usados por el niño al escribir y reescribir expresiones hiposegmentadas, hipersegmentadas, hipo-hipersegmentadas.

Manifestaciones del pensamiento	Categorías	Indicadores
1. Abducciones hipocodificadas: el niño establece una relación entre diferentes datos textuales aun aquellos que son inconexos. Se establece una regla entre las muchas posibles, a menudo no se sabe si es correcta o no.	Semántico: comportamientos lingüísticos relacionados con los significados.	1. Toma una parte de segmento de la palabra para interpretarla. 2. Establece una relación entre cantidad de sujetos o personajes que hacen la acción con la cantidad en la que se debe segmentar la palabra. 3. Establece una relación entre el tamaño de la grafía y el significado de la acción realizada por el personaje.
2. Abducciones hipercodificadas: se establece una relación entre diferentes datos textuales y se propone una regla plausible.		4. Establece un criterio de pertenencia en el que dos segmentos deben ir juntos ya que pertenecen a una misma categoría. 5. Interpreta el segmento como unidad.
3. Meta-abducción: se establece una relación entre el mundo de mis creencias y el mundo real. Se analiza en sus partes más simples, cada una de las cuales debe aparecer racionalmente posibles.		6. Establece una relación en ciertos segmentos solos que “no dicen nada”. 7. Analiza las partes segmentadas y verifica según su relación con su “existencia” en el mundo o referentes delimitados en el contexto.
4. Deducción: aplica una regla establecida previamente.	Fonológico: comportamientos lingüísticos relacionados con los sonidos del lenguaje. Está en correlación con variables psicosociales y culturales:	1. Establece una relación entre la segmentación en el discurso oral y la segmentación en el discurso escrito.

sobre el origen geográfico, social, elementos de la situación o sobre algunas características personales.

Pragmático: comportamientos lingüísticos relacionados con los usos dados en el contexto.	1. Establece una relación entre la segmentación y los usos dados en el hogar, la escuela y/u otros contextos formativos.
Lexical: comportamientos lingüísticos relacionados con la terminología o noción de palabra. Es bastante sensible al entorno cultural.	1. Sobregeneraliza en determinados segmentos. 2. Recurre a la noción de palabra para explicar cuándo una segmentación está “dañada”.
Ortográfico: comportamientos lingüísticos relacionados con las reglas de corrección en el uso de la grafía.	1. Establece una relación con lo que conoce del sistema hasta el momento sobre en el uso adecuado de la grafía.
Gráfico: comportamientos lingüísticos relacionados con la “extensión” del segmento.	1. Establece una relación por la extensión de la secuencia. 2. Establece una relación de la segmentación con lo estético (“así se ve más bonito”, “así me gusta más”).

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para la presentación de los resultados, inicialmente se expone el tipo de errores encontrados en cada reescritura, teniendo en cuenta que es a partir de la segmentación indebida que se lleva a cabo el conversatorio; luego se presentan los razonamientos usados por los niños y los indicios

que ellos siguen cuando cometen errores en la notación y posteriormente cuando los analizan, reafirmando el error o corrigiéndolo.

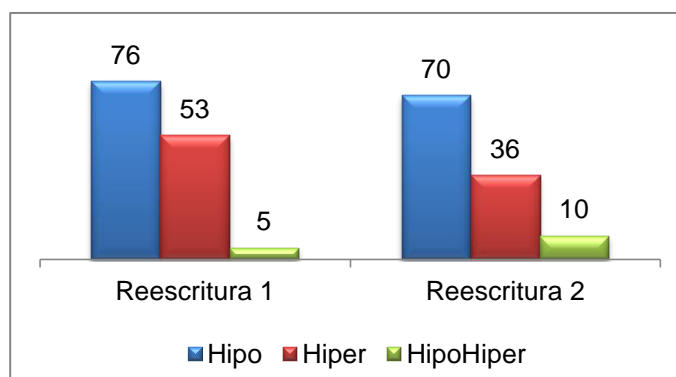
Tipo de errores en la notación

Como se mencionó en los aspectos metodológicos, los textos que conformaron el corpus fueron dos microrelatos: “Final para un cuento fantástico” de I.A. Ireland y “El profeta, el pájaro y la red” de Jorge Luis Borges, con sus respectivos conversatorios. Cada texto fue leído por separado y siguiendo el mismo procedimiento: lectura, análisis del texto, reescritura, conversatorio a partir de las producciones de los niños.

En dichas reescrituras se identificaron los errores de notación relacionados con la segmentación indebida y a partir de estos se llevaron a cabo los dos conversatorios. Según los desempeños de los niños en las dos reescrituras, se identificaron tres tipos de errores: hiposegmentaciones, hipersegmentaciones e hipo-hipersegmentaciones, los cuales también fueron identificados en un estudio previo realizado por Querejeta, et. al (2013), aunque a las hipo-hipersegmentaciones las denominaron “mixtas”. En otro estudio realizado por Ferreiro y Pontecorvo (1996) solo se hace referencia a las dos primeras.

En las dos reescrituras de todos los niños (a excepción de uno, quien en el segundo conversatorio no cometió errores en la notación) se dieron los tres tipos de errores, aunque predominando la hiposegmentación (ver gráfica 1), lo que coincide con estudios previos realizados por Ferreiro y Pontecorvo (1996), Báez (2002), Querejeta et al. (2013) y Correa y Dockrell (2007, citados en Querejeta et. al, 2013), en los que exponen que hay una tendencia

intrínseca a juntar más de lo debido (con respecto a la norma) que se impone en todos los contextos lingüísticos y educativos estudiados. En un porcentaje menor ocurren los casos de hipersegmentación e hipo-hipersegmentación, respectivamente.



Gráfica 1: Distribución de los casos según segmentación no convencional

Hiposegmentaciones

De las hiposegmentaciones realizadas por los niños, la mayoría corresponde a la unión indebida de pronombre personal con un verbo, predominantemente verbo pretérito. Pronombres clíticos como “se”, “le”, antepuestos al verbo, no son aislados según la convención, sino, como exponen Ferreiro et al. (1996, p. 65), “hiposegmentados hacia la derecha, o sea hacia la unión del clítico con el verbo”. Por ejemplo:

Ex: Bien. Ahora mira esta (“sesero”)

Niño: ¡Está mal escrita! Le falta la otra “r” (escribe “seserro”)

Ex: ¿Vas a hacerle algún otro cambio?

Niño: ¡No! Está bien.

Ex: ¿Por qué la escribiste junto?

Niño: Va junto porque es que “se cerró la puerta” si la separa ya la palabra no es y no se entiende.

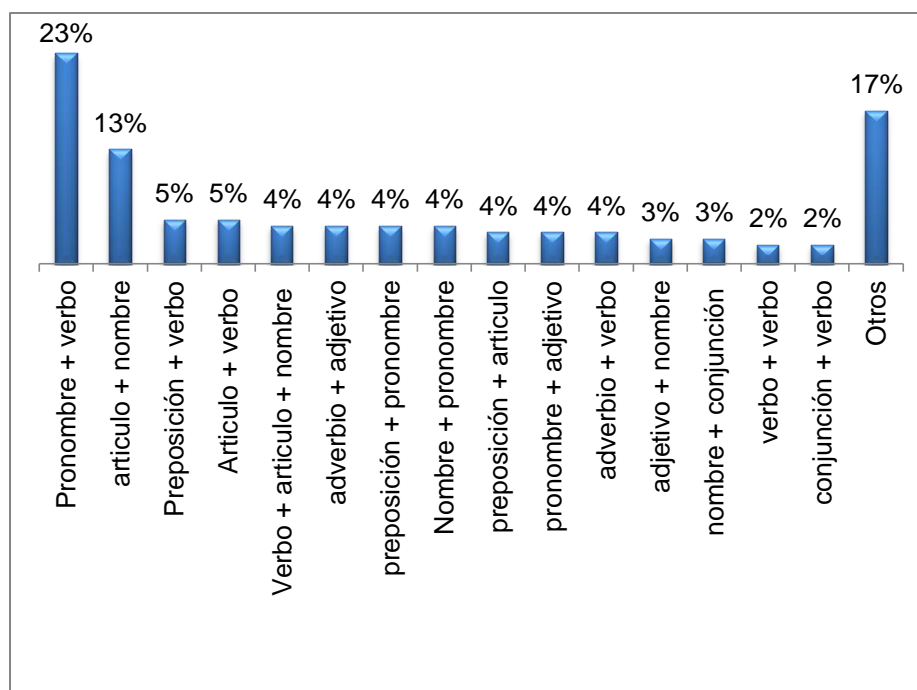
Ex: ¿Qué pensarías si yo te dijera que se escribe así? (mientras escribe en la parte inferior de la hoja (“Se cerró” o “Se serro”))

Niño: Ahí dice “se cerró”, así no se escribe. Se dice “secerro”. Tiene que ser junto, y yo sé porque yo soy el mejor estudiante, me han dado 5 bandas y una medalla.

Ex: Piensa en otra razón por la que no podría escribirse separado “se cerró” y me la dices.

Niño: Es que “se serro” no es la palabra que va, sería otra cosa, esa palabra no es correcta, es incorrecta, así no se escribe.

Además se identificó una mayor tendencia a hiposegmentar artículo determinado con nombre, lo que también se encuentra en Ferreiro et al. (1996), quienes plantean que con frecuencia los artículos “el”, “la” presentaron porcentajes más elevados en la segmentación no convencional (ver gráfica 2).



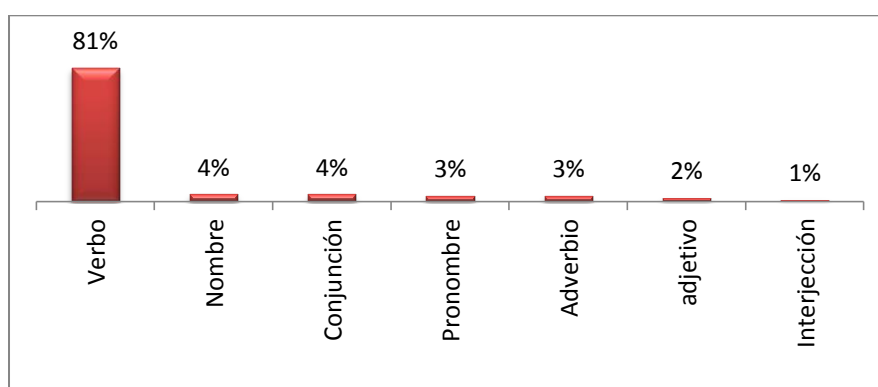
Gráfica 2: Caracterización de las hiposegmentaciones

Hipersegmentaciones

Por otro lado, al revisar las hipersegmentaciones de los textos, se determinó que predominantemente son las mismas palabras que los niños hiposegmentaron: los verbos; esto se estableció teniendo en cuenta la muestra total. En menor proporción, se identificaron los nombres, conjunciones, pronombres y adverbios (ver gráfica 3). Lo anterior, según Ferreiro et al. (1996), se podría interpretar de la siguiente manera:

La duda segmental se concentra en esa zona de problemas. Así como algunos tienden a unir esas secuencias a la palabra que sigue (o a la que precede), otros al reconocer esas mismas secuencias en cualquier contexto, encienden una señal de alerta y las separan. (p. 70).

En este estudio se encuentra que dicha duda segmental por parte del niño puede relacionarse con el uso de razonamientos de abducción hipocodificada al seguir indicios lexicales por sobre generalización de estas secuencias; indicios fonológicos, según los sonidos del lenguaje; y, en menor medida, por indicios semánticos ligados al significado de una parte de la secuencia, lo que lleva a que el niño no establezca la convención del sistema.



Gráfica 3: Caracterización de las hipersegmentaciones

Hipo-hipersegmentaciones

Al igual que en las hiposegmentaciones e hipersegmentaciones se identificó una segmentación inadecuada cuando en la secuencia está presente un verbo. Esto ocurrió en el 86% de los casos, generalmente, verbo con verbo (como ocurre en la hiposegmentación) o pronombre

con verbo. Otras secuencias en las que se presentaron dichas segmentaciones fueron aquellas en las que se incluyeron preposiciones, adverbios, artículos, nombres o adjetivos (ver gráfica 4). Por ejemplo:

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “y baa-pasar”) no me queda claro cómo se escribe ¿la puedes escribir otra vez acá abajo?

Ex: ¿Por qué eso se escribe así?

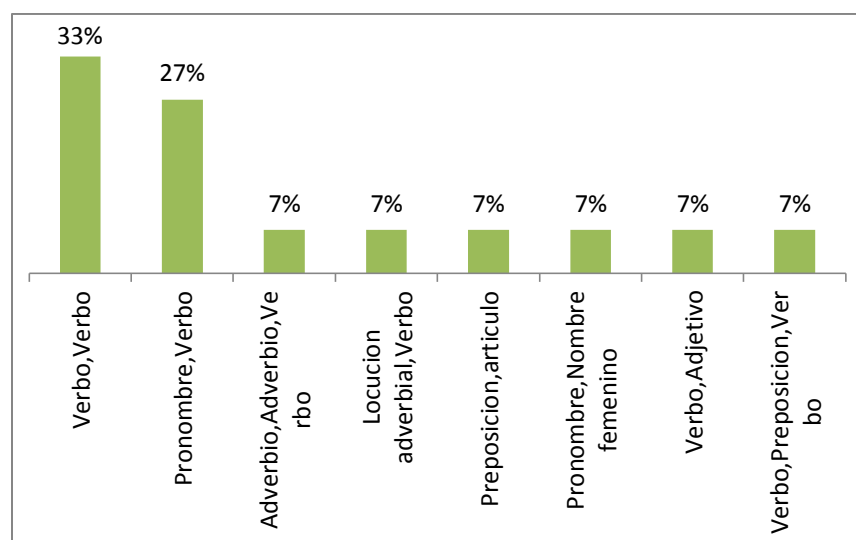
Niño: La “y” es una palabra sola, porque esa va siempre sola. Yo he visto que la profe siempre la escribe sola. Y esta otra (refiriéndose a “pasar”) es otra palabra que quiere decir otra cosa... No, esa se escribe así (escribe abajo “y baapasar”) Ya.

Ex: Y esta (señalando “baapasar”) ¿Por qué la escribiste así?

Niño: “Bapasar” va junto... ah, no... “Y” es uno, (escribe abajo “y baa pasar”) “ba” es sola, cuando uno va decir “va” es solo y pasar es otro.

Ex: ¿Cómo así que es otro?

Niño: Es que “ba” sirve sola... y “pasar” también, esas se entienden bien.



Gráfica 4: Caracterización de las hipo-hipersegmentaciones

Indicios seguidos y razonamientos usados por los niños cuando cometieron los errores al segmentar las palabras

Durante los conversatorios, se pudo establecer qué indicios y razonamientos usaban los niños cuando realizaban las segmentaciones no convencionales, como también los usados cuando corregían o reafirmaban el error en la notación.

Al analizar las segmentaciones de las palabras en los textos escritos por los niños, se encontraron unas tendencias de las que, sin embargo, es importante resaltar que hubo “fluctuaciones” o particularidades que deben ser objeto de revisión y profundización. Por tanto, aunque inicialmente se muestran las tendencias en relación con los tipos de razonamientos e indicios seguidos cuando los niños segmentaron de manera indebida y luego cuando hicieron correcciones, después se analizan tres casos en los que se pudieron identificar con rigurosidad los movimientos ocurridos tanto en la notación como en las formas de razonar sobre ella.

Por movimiento se entiende el cambio o los cambios que realiza el niño en la notación y/o en los razonamientos que emplea; estos cambios incluyen avances y retrocesos, por tanto, el niño puede pasar de una abducción hipocodificada a una hipercodificada y luego “retornar” a una abducción hipocodificada. Lo anterior significa que el niño puede relacionar diferentes datos para establecer una regla del sistema entre muchas posibles sin llegar a la convención, luego establecer una regla plausible que corresponde con la convención, pero finalmente “devolverse” y establecer una regla entre las muchas posibles manteniéndose en el error, ya sea este igual al original o diferente. A continuación, se plantea el siguiente ejemplo:

Ex: Bien. ¿Le cambiarías algo a esto? (señalando “sesero”)

Niño: No, porque es que “se cerró” la puerta que era muy pesada. Ay... “Cerro” es con “c” y falta una “r” (escribe abajo “ce cerro”)

Ex: ¿Y por qué hiciste ese cambio?

Niño: Es que yo pensé que iba con “s”, pero no, “cerró” es con “c” y va separada, tiene que ir aparte ¡Ay no! espere... “se cerró”, “secerró”... ¡No! Yo pensé que iba separado pero no se puede.

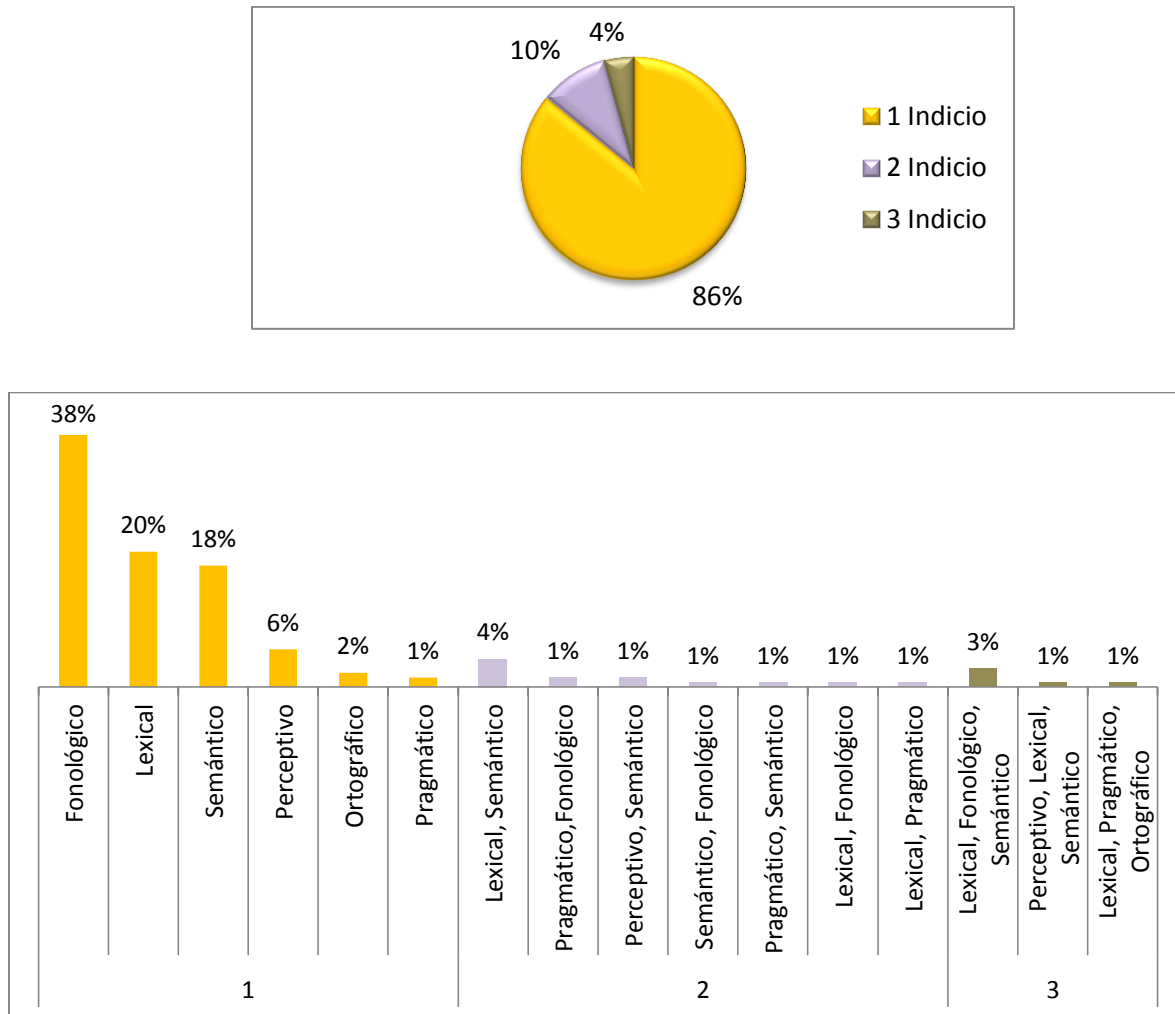
Ex: ¿Por qué no se puede?

Niño: Porque es “secerro”, sino, no dice la palabra que usted necesita (vuelve a leer “ce cerró”) Uy esta es con “s” sss (escribe abajo “secerro”). “Muchacho” (corrige “mucho”). ¡Ya!

Cuando los niños reescribieron los dos microrelatos y cometieron errores en la segmentación se encontró que usaron *razonamientos de abducción hipocodificada*, es decir, establecieron una relación entre diferentes datos textuales aún inconexos, llegando a una regla entre las muchas posibles, que no corresponde a la segmentación convencional. En este tipo de razonamiento, en términos generales, se encontró con relación a la segmentación y los indicios lo siguiente:

- Hiposegmentaron en su mayoría, al seguir un solo indicio: fonológicos (38%), lexicales (20%) o semánticos (18%). En ocasiones también siguieron dos o tres indicios. Se identificó una tendencia en el seguimiento de pistas lexicales, ya que cuando siguieron dos indicios además de estas siguieron las semánticas y cuando siguieron tres indicios

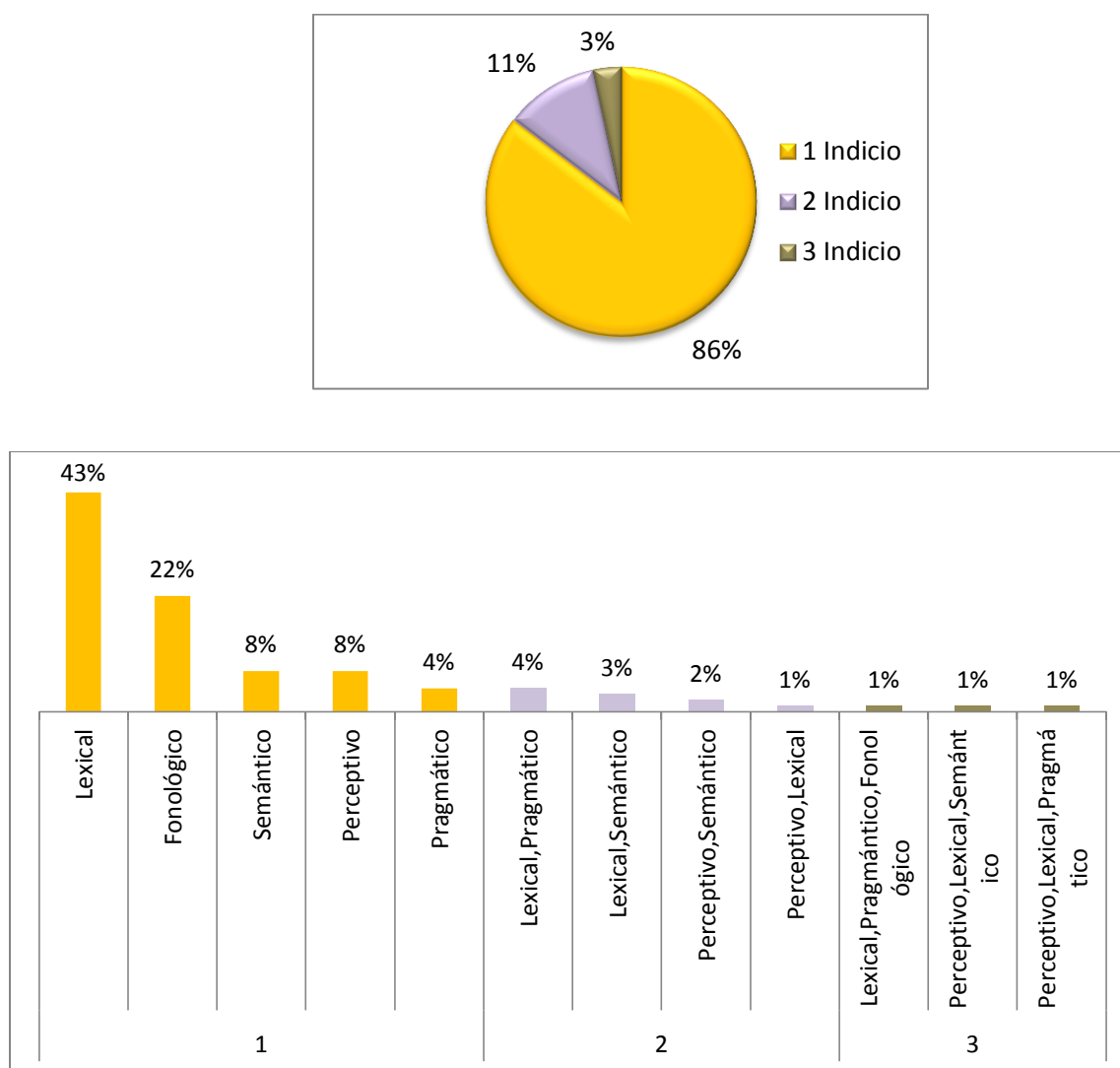
además de las dos anteriores (lexicales, más semánticas), incluyeron indicios fonológicos (ver gráfica 5).



Gráfica 5: Número y tipo de indicios seguidos por los niños cuando realizaron hiposegmentaciones

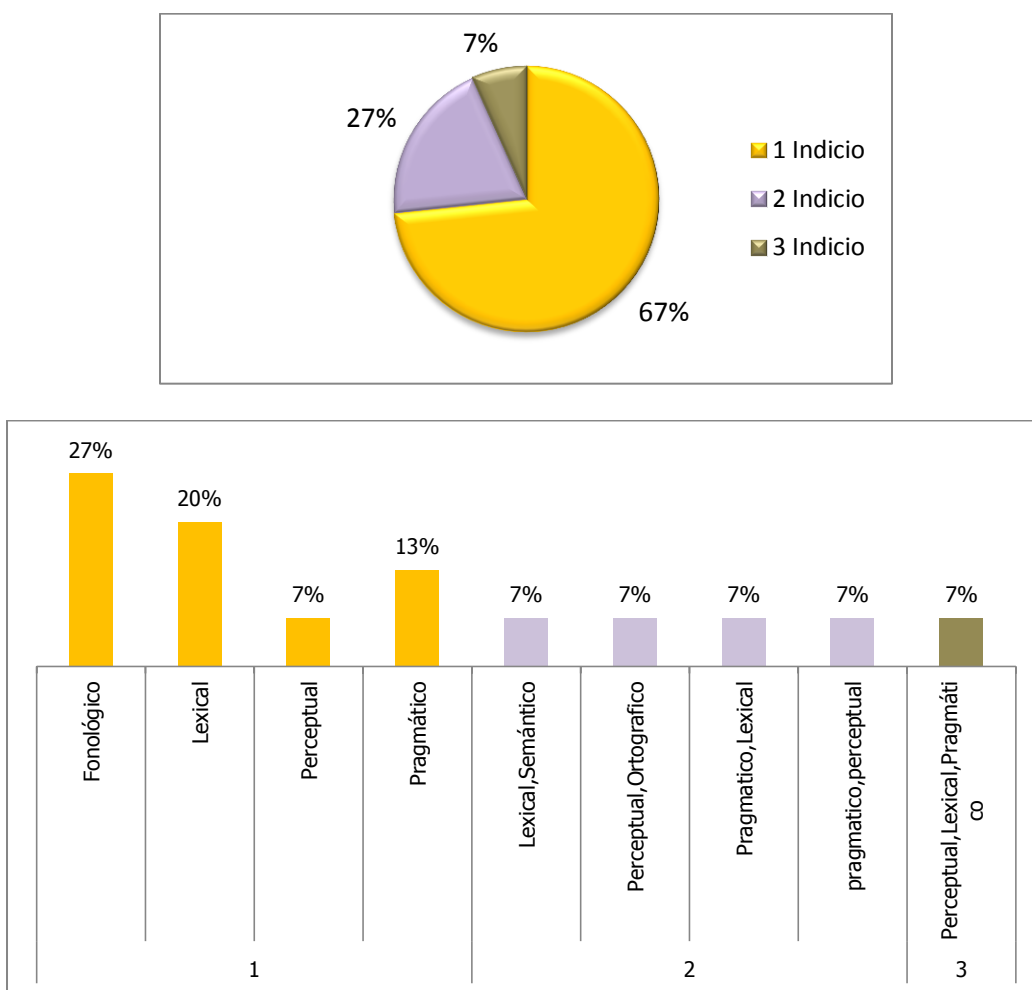
- Hipersegmentaron, también en su mayoría, al seguir un solo indicio, pero aquí con mayor proporción de lexicales (43%) que de fonológicos (22%). Al igual que en las hiposegmentaciones, se observó una tendencia en el seguimiento por parte de los niños de indicios lexicales, ya que al seguir dos indicios incluyeron este más indicios pragmáticos

y al seguir tres indicios incluyeron los dos anteriores más fonológicos. Los indicios semánticos fueron seguidos en menor proporción que cuando realizaron hiposegmentaciones. Los indicios pragmáticos fueron más seguidos en la hiposegmentación que en la hiposegmentación y hay evidencia en el seguimiento de indicios ortográficos (ver gráfica 6).



Gráfica 6: Número y tipo de indicios seguidos por los niños cuando realizaron hiposegmentaciones

- Hipo-hipersegmentaron la mayoría, al igual que cuando hiposegmentaron e hipersegmentaron, siguiendo un solo indicio: fonológico (27%), lexical (20%) o pragmático (13%). En ocasiones, siguieron también dos indicios o tres pero contrario a los casos de hiposegmentaciones e hipersegmentaciones, no se dio una tendencia en indicios lexicales. En general, se observó poco seguimiento de indicios semánticos (ver gráfica 7).

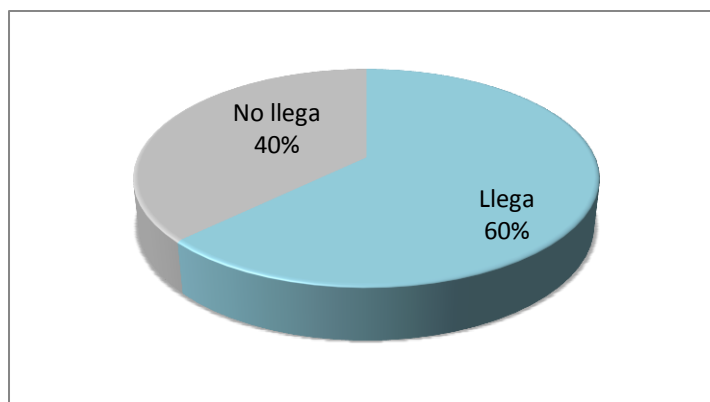


Gráfica 7: Número y tipo de indicios seguidos por los niños cuando realizaron hipo-hipersegmentaciones

En conclusión, se puede afirmar que cuando los niños realizaron segmentaciones indebidas según las convenciones del sistema notacional, ya sea por hiposegmentación, hipersegmentación o hipo-hipersegmentación, usaron razonamientos abductivos hipocodificados, la mayoría al seguir un solo indicio: fonológico (32%) o lexical (28%). También se encontró el seguimiento de otros indicios como los semánticos (13%), los perceptivos (6%) y los pragmáticos (3%), y en menor proporción dos o tres indicios como los lexicales más semánticos (4%). El seguimiento de indicios ortográficos solo correspondió al 1%.

Indicios seguidos y razonamientos usados por los niños cuando cometieron errores y luego los corrigieron o reafirmaron

Al revisar los errores cometidos en la notación y luego la corrección o reafirmación del error por parte de los niños, se encontró que en la mayoría de los casos (60%) llegan a la convención del sistema notacional (ver gráfica 8). Cuando se indagaron los indicios y razonamientos que usaron los niños que no llegaron a la convención (40%), se identificó que un poco menos de la mitad (47%) había seguido un solo indicio: fonológico (16%), lexical (15%) o semántico (14%). En la otra mitad (53%) de los casos, se siguieron otros indicios de manera individual o dos o tres indicios al mismo tiempo, por ejemplo, lexical y semántico (5%); lexical, semántico y fonológico (4%) (ver gráfica 9).



Gráfica 8: Distribución de los casos en los que los niños llegan a la convención y los que no lo logran

Por otro lado, en los casos en los que los niños, posterior a analizar sus errores en la notación, corrigieron y llegaron a la convención del sistema notacional, se encontró que el 85% lo hizo siguiendo indicios semánticos (45% solo semántico y 55% acompañado de otros indicios, generalmente 41% lo hace acompañado con fonológico y 38% con lexical) (ver gráfica 10).

En las siguientes gráficas, 9 y 10, los razonamientos están representados de acuerdo a las convenciones:

AHo: Abducción Hipocodificada

AHe: Abducción Hipercodificada

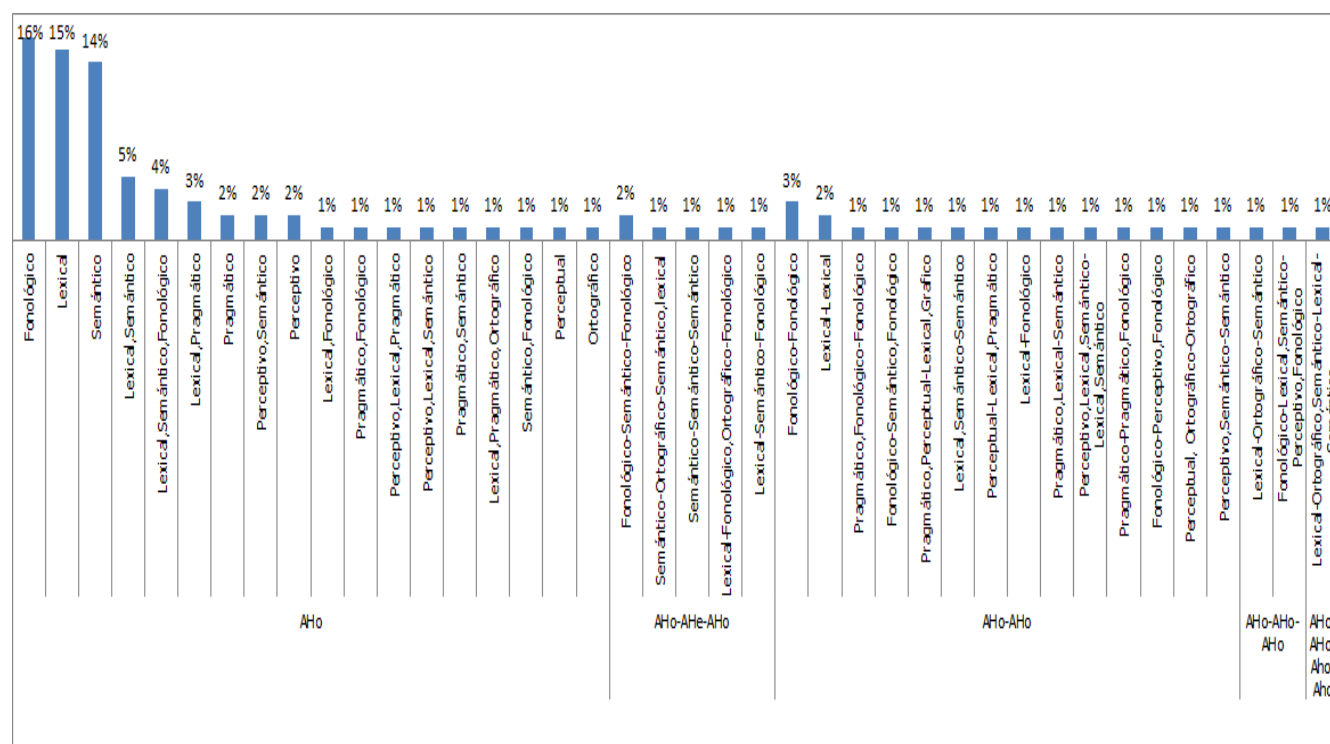
MA: Meta-abducción

D: Deducción

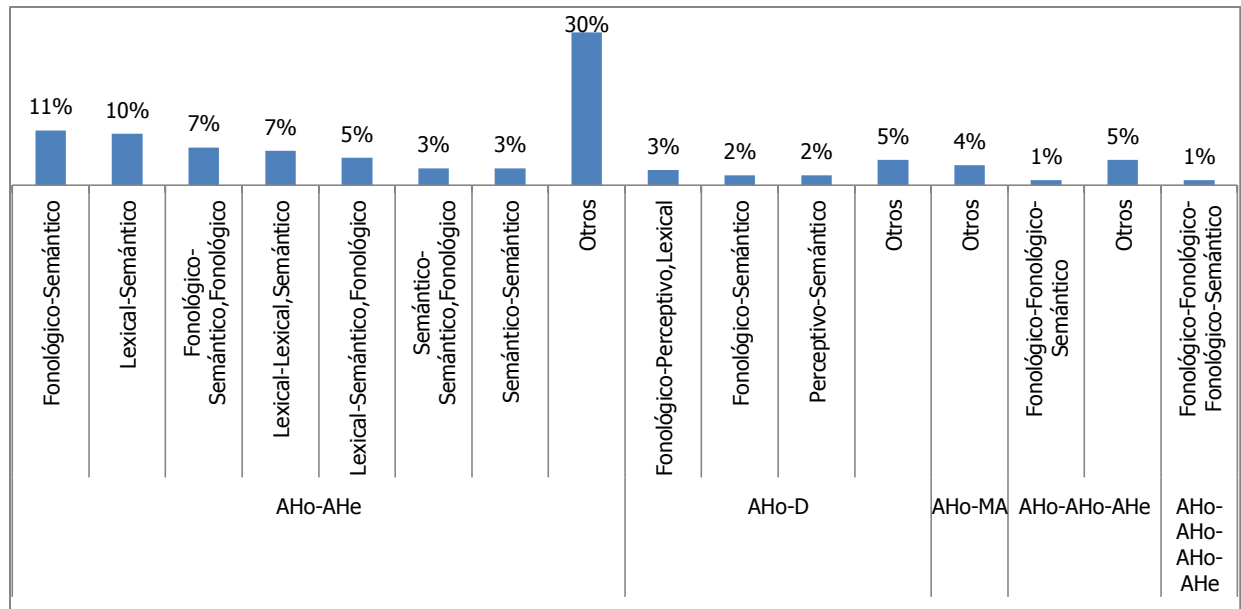
Por otro lado, los movimientos o cambios en los indicios y/o razonamientos están representados por un guion (-).

Con una coma (,) se representa cuando el niño sigue varios indicios al mismo tiempo.

Por ejemplo, en un 1% de los casos (ver gráfica 9, barra 20), los niños se mueven de un razonamiento de abducción hipocodificado (AHo) siguiendo indicios semánticos a una abducción hipercodificada (AHe) siguiendo indicios ortográficos. Luego, se “devuelve” (cambia) a una abducción hipocodificada (AHo) siguiendo indicios semánticos y lexicales.



Gráfica 9: Distribución de tipos de razonamientos e indicios seguidos por los niños en el análisis de sus errores de notación, cuando no llegaron a la convención del sistema notacional.



Gráfica 10: Distribución de tipos de razonamientos e indicios seguidos por los niños en el análisis de sus errores de notación, cuando llegaron a la convención del sistema notacional.

Indicios y razonamientos que usaron los niños cuando no llegaron a la convención

Partiendo de la gráfica 9, se encontró que del 40% de los casos que no llegó a la convención, el 58% siguió un solo indicio, el 24% dos indicios, el 15% tres y tan solo el 2% cuatro indicios.

Los casos en los que se siguió un solo indicio fueron aquellos en los que el niño se mantuvo en el indicio inicial con el cual cometió el error en la notación, por tanto, se mantuvo en un tipo de razonamiento de abducción hipocodificada. Se encontró que sólo un 1% se movió a una abducción hipercodificada y que luego se “devolvió” a abducción hipocodificada, ya que del error inicial en la notación, realizó un cambio que le permitió llegar a la convención; sin embargo, siguiendo el mismo indicio (en este caso, semántico), retornó al error inicial, manteniéndose en él. Ejemplo:

Ex: ¿Y esta? (señalando “niorejas”)

Niña: ¡Está bien!

Ex: ¿Y por qué esa se escribe así?

Niña: Porque si no diría solo “orejas” y es “ni orejas”....

Ex: No entiendo ¿Me explicas por favor?

Niña: Es que ésta sola (señalando “ni”) no dice nada, entonces tiene que ir con esta para que sí diga “ni orejas”. Ay no... Ya me di cuenta...

Ex: ¿De qué te diste cuenta?

Niña: Ya miré y pensé... ¡Es separado!

Ex: ¿Por qué?

Niña: “Ni orejas” es separado porque los dos sí tienen dos orejas... ah no... solo una tiene orejas... entonces “ni” va junto... esto está muy difícil.

Ex: ¿Quién tiene orejas?

Niña: El señor, tiene orejas, el pájaro no... entonces..., no sé... creo que va junto.

Ex: No me queda claro. ¿Por qué va junto?

Niña: ¡Porque sí!

En la anterior situación el niño siguió indicios semánticos que hacían referencia al significado en el que “ni” cuando está acompañada tiene validez y cuando se encuentra sola es como si no existiese en la enunciación para dicho significado. De esta manera, usó un tipo de razonamiento de abducción hipocodificada en la que la unió a “orejas”; no obstante, luego, también al seguir indicios semánticos pero ligando el significado de “ni” a la cantidad de “orejas”, usó una abducción hipercodificada logrando separar la secuencia de manera adecuada. Sin embargo “retornó” a una abducción hipocodificada, puesto que siguiendo su criterio de “cantidad” la volvió a unir y no llegó a la convención.

Por otro lado, se identificó que cuando los niños analizaron sus producciones, hubo predominio en el seguimiento de un solo indicio: fonológico, lexical o semántico, en ese orden pero con poca diferencia porcentual entre ellos.

En el seguimiento de indicios fonológicos, por ejemplo, siguieron “pistas” ligadas con los sonidos del lenguaje, como puede evidenciarse en el siguiente caso:

Ex: Bueno, gracias. Ahora mira esta (señalando “laveo”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: ¡No, está bien! Está junta.

Ex: ¿Por qué esa va junta?

Niño: Porque si va separado “la veo”, o sea la estoy viendo, pero así no se escucha bien porque se dice “laveo” rápido.

Ex: ¿Y tendrías alguna otra razón para no escribirla separada?

Niño: No (sigue leyendo en voz alta el cuento)

Con relación al seguimiento de indicios lexicales, como se muestra a continuación, se identificó que el niño se apoyó en nociones que había escuchado como la “palabra”, haciendo referencia a esta sobre todo como la secuencia gráfica determinada por espacios en blanco y no como expone Benveniste (2001) unidad significativa que a su vez es un constituyente de la frase.

Ex: ¿Le cambiarías algo a esto? (señalando “a traparme”)

Niño: No.

Ex: ¿Por qué esto se escribe así?

Niño: Es que la “a” va sola, esa a veces va sola.

Ex: ¿Y si la dejo junta, qué pasa?

Niño: Se daña la palabra. Esta “a” a veces va acompañada, por ejemplo en “a y l”: la “la”, “al” o con la “n” “an” (se sonríe).

En el seguimiento de indicios semánticos se observó que, aunque hacen referencia al significado, en ocasiones este no estuvo ligado a la secuencia total y/o a su enunciado, sino que el niño tomó parte de la palabra para interpretarla; por ejemplo:

Ex: Bien, ¿Por qué hiciste este cambio (señalando “acaudalosamente”) por este? (señalando “cautalosa mente”)

Niño: Es que lo escribí mal, es “cautelosamente”

Ex: Ah, ya entiendo, ¿Y por qué eso se escribe así? (señalando “cautalosa mente”)

Niño: Porque “mente” va separado.

Ex: ¿Y por qué va separado?

Niño: Porque con la mente va con cuidado...

En el siguiente ejemplo también puede observarse cómo siguiendo una pista semántica, no se llegó a la convención, ya que se estableció una relación coherente con datos del texto pero aún inconexos, como la cantidad de personas que realizan la acción, con la cantidad de segmentación de la secuencia, y luego el tamaño de la grafía según el significado de la acción de los personajes. En el ejemplo, además se identificó cómo el enunciado en el texto dio muchos elementos al niño para la segmentación de las palabras; en este caso el niño realizó un análisis sobre los sujetos del enunciado, lo que le ocurrió al sujeto y desde allí realizó la segmentación.

Ex: Ah ya... Entiendo... Ahora mira esto (señalando “atabesolapuerta”) ¿vas a hacerle algún cambio?

Niño: No. Está bien. Es todo junto.

Ex: ¿Por qué?

Niño: Porque se dice junto, uno solo “atrabeso la puerta”, es una sola palabra, el otro, se quedó.

Ex: ¿Quién se quedó?

Niño: El otro, el hombre

Ex: ¿Me podrías explicar un poco más por qué se escribe todo junto?

Niño: Escuche, póngame atención. La fantasma atravesó la puerta, uno solo, sola atravesó la puerta, es una sola. El señor se quedó. Se lo voy a escribir aquí (escribe disminuyendo el tamaño de la letra “atabesolapuerta”)

Ex: ¿Por qué lo escribes así... más pequeño?

Niño: Pues porque atravesó la puerta. Espere, para que vea (escribe “atabesolapuerta”). Así sí va.

En otro grupo de respuestas que corresponden al seguimiento de indicios semánticos, puede ubicarse cómo el niño realizó la segmentación según un criterio de “pertenencia” o una hipótesis en la que una parte del enunciado debe escribirse junta ya que corresponde a una misma categoría según el significado. Ejemplos:

1. **Ex:** Sí, bueno, ahora mira esto... (señalando “tudiguiste”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: Mmm, es que si yo la separo me va a decir “tu di di s teee”. Es que es tu “dijiste”, o sea que el pájaro dijo, si no, no lo diría nadie.

Ex: ¿Y por qué si lo separas no lo diría nadie?

Niño: Porque como lo dice el pájaro tiene que ir con el pájaro.

2. Ex: Mira esta (“esero”) ¿le vas a hacer un cambio?

Niña: Uy me quedó mal (se ríe) “esero” (se ríe)...

Ex: Escribe acá abajo como tú creas que se debe escribir.

Niña: Escribe “cecerro”.

Ex: ¿Por qué crees que se escribe así?

Niña: “Se cerró” así está bien para que esté bien lo que quiere decir.

Ex: No entiendo, ¿Podrías explicarme?

Niña: Es que eso va junto, uno dice “secerró”, para que se entienda porque se “se cerró la puerta duuro”.

Ex: ¿Tienes alguna otra razón por la cual uno no pueda escribir eso separado?

Niña: No.

Otros indicios seguidos fueron los perceptivos, los pragmáticos y, por último, los ortográficos. En los primeros se identificó que los niños hicieron referencia, por un lado, a la longitud de la secuencia o la cantidad de grafías; y por otro a lo “estético”, dado que en sus explicaciones exponen “porque me gusta” o “así se ve más bonito”:

1. Ex: Bien. Ahora mira esta (señalando “en cerramos”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: Sí (repinta la “c” y agrega la “r”). ¡Ya!

Ex: ¿Por qué esto se escribe así? (señalando “en cerramos”)

Niño: Es que cada letra tiene que ir separada, para que se entienda.

Ex: ¿Cómo así? ¿Me explicas por favor?

Niño: Es que mi mamá me lleva a un salón de estudio y la señora me dijo que cada letra va separada de cada letra. Unas van juntas... como “nene”, pero esa cortica como las “en” van separadas, porque no son letras de las otras (señalando “cerramos”).

Ex: ¿Entonces las “en” siempre van solas?

Niño: Sí, esas corticas no están con otras, por eso es “nos en cerramos”

2. Ex: Mira esto (señalando “atra parme”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niña: No.

Ex: ¿Por qué eso se escribe así?

Niña: No sé, a mí me gusta como se ve así.

Ex: ¿Da igual si lo dejo aparte que si lo dejo junto?

Niña: Mmm, no, no es lo mismo.

Ex: ¿Y entonces dime por qué esta sí va separada?

Niña: No sé, no le gusta la compañía de la otra, entonces se ve bonito separado.

Ex: ¿Cómo así que no le gusta la compañía de la otra?

Niña: Es que se ve raro si la junto, más bonito aparte, entonces no se junta.

Como indicios pragmáticos, el niño se remitió al empleo de una secuencia concreta en una situación comunicativa, según los usos observados en su contexto:

Ex: ¡Ah! Ya te entendí. Bien, ahora mira (señalando “en cerrados”) ¿Le vas a hacer un cambio a esto?

Niño: No, “en” no puede ir con “cerrados” porque “en” siempre tiene que ir separado. En mi casa siempre se tiene que escribir así. En mi casa la “en” no se puede juntar.

Cuando se revisó el único caso en el que el niño siguió un indicio ortográfico, se encontró que este al no manejar el conjunto de usos y normas que afectan las marcas gráficas (haciendo referencia a la dimensión gráfico-ortográfica), estableció una relación con lo que “conoce” del sistema que lo lleva a usar abducciones hipocodificadas:

Ex: Bueno, ¿Y esta? (señalando “llaestaba”)

Niña: Va junta, porque... Nunca he escrito “lla” separado...

Ex: ¿Por qué será que no se puede escribir “lla” separado?

Niña: Porque no puede estar sola, se tiene que dejar junta.

Ex: Y qué pasa si la dejo separada?

Niña: Eh... no puede, porque esa no va sola.

Por otro lado, del 24% de los casos en los que los niños siguieron dos indicios y finalmente no llegaron a la convención, se identificaron tres tipos de situaciones: los niños se mantuvieron en abducciones hipocodificadas sin cambios en la notación (con una mayor frecuencia, es decir un 64%), los niños realizaron diferentes abducciones hipocodificadas e hicieron cambios en la notación (27%) y los niños hicieron un movimiento en el que pasaron de abducción hipocodificada a hipercodificada y luego se “devolvieron” a hipocodificada (9%).

En el primer tipo de situaciones, la pareja de indicios usados por los niños estuvo comandada por indicios lexicales (lexical, semántico; lexical, pragmático). En menor proporción, también se identificó un caso en cada conversatorio en el que el niño siguió indicios “perceptivo-semánticos”.

En el seguimiento de indicios “lexical-semántico”, se encontró que, por un lado, el niño sobregeneralizó en palabras como “en”, “es”, “que”, “se”, “tan”, que, según Ferreiro et al. (1996), son secuencias que tienen existencia gráfica autónoma en la lengua, por tanto el niño las identifica (a partir de la sobregeneralización) y las recorta; y por otro, se apoyó en una parte de la palabra para interpretarla. En la hipersegmentación de dichas “secuencias gráficas autónomas” el niño no consideró la categoría gramatical a la que pertenecen las expresiones.

Ex: Mira ¿Y esta cómo va? (señalando “en serrados”) No me queda claro.

Niña: Esa está aparte.

Ex: ¿Por qué?

Niña: “En” es aparte de “serrados”.

Ex: ¿Y por qué no se puede juntar?

Niña: Porque si la juntamos queda mal, la palabra tenemos que hacerla separada. Uno tiene que separar las letras que necesita.

Ex: Me puedes explicar por qué necesitamos separar “en” de “serrados”, es que no entiendo.

Niña: Ah, es que “en” es una palabra, esas siempre van aparte.

Ex: ¿Cómo así que es otra palabra?

Niña: Es otra cosa... Mmm, “cerrados” es diferente a “en”, es una cosa diferente... cerrados es una cosa que está cerrada, la puerta está cerrada (se sonríe).

En el seguimiento de la pareja de indicios “lexical-pragmático”, se encontró también que el niño estableció una sobre generalización en palabras como “en”, “la”, “se”, pero en esta ocasión también se guió por los usos observados en su contexto, ya sea escuela u hogar.

Ex: Bueno, ahora mira esta (señalando “en contro”) ¿Está bien así?

Niña: Sí, esa va aparte.

Ex: ¿Por qué?

Niña: Es que vea... va aparte... “contro”.

Ex: No entiendo, ¿Me podrías explicar?

Niña: Es que algunas palabras van juntas y otras van separadas, esta “en” va separada, además mis hermanos y mi mamá la escriben así.

Ex: Y entonces ¿Cuándo esta “en” va junta?

Niña: Como en... “Ecuador”... “España”...

Ex: Pero esas no tienen la “en”

Niña: (Pone cara de sorprendida) en.... “Envolver” va junto.... Ah no... va separado... ah... “enano” sí va junto...

Ex: ¿Y por qué enano sí va junto?

Niña: Como le digo.... Va junto porque sí.

Ex: ¿Se te ocurre una razón por la que “enano”, se escriba junto y esta (señalando “en contro”) se escriba separado?

Niña: Mmmm, no... “enano” va junto porque... si no, se deciria “en ano”

Ex: ¿Y qué pasaría si yo escribiera esto (señalando “en contró”) junto?

Niña: (escribe abajo “en contro”) es que se escribe así, son palabras aparte.

Otro ejemplo:

Ex: Mira esto (señalando “en serrado”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niña: No, está bien, la “en” va primero, luego va la otra.

Ex: Explícame ¿Por qué va separado?

Niña: Porque la “en” es aparte, esa es otra... Mi primo ya aprendió eso y él me enseña a escribir. Ayer me gastó un helado con seis bolas.

Ex: ¿Se te ocurre otra razón por la cual esa debe ir así?

Niña: No.

En el seguimiento de la pareja de indicios “perceptivo-semánticos”, se encontró que el niño se guió por la longitud de la secuencia (corta vs larga) y el significado de una parte de la palabra. La hipersegmentación que se presentó a continuación “des apareció”, también la registran Ferreiro et al (1996) en su estudio, en el que exponen que en ocasiones los niños realizaban hipersegmentaciones que les llevaban a aislar una sílaba inicial o final.

Ex: Ah, ya entendí, gracias. Ahora mira esto (señalando “des aparacio”) ¿le vas a hacer algún cambio?

Niña: ¡No!

Ex: ¿Por qué se escribe así?

Niña: Una es “des” y otra es “apareció”.

Ex: ¿Qué pasa si la escribo junta así (escribe “desapareció”)?

Niña: Me queda mal porque es junta y “des” es una cosa “apareció” es otra cosa.

Ex: Explícame ¿Por qué “des” es una cosa” y “apareció” es otra cosa?

Niña: Mmm... es que “apareció”, usted ya sabe qué es, ¿Cierto? Que uno se desaparece, yo no sé qué es “des”, pero esa es una de las corticas, va aparte.

Ex: Ah, pero ¿Qué quieres decir con que “es una de las corticas”?

Niña: Mmm... yo no sé, hay unas corticas que siempre van juntas.

Ex: ¿Y cómo haces para saber cuándo son las corticas?

Niña: Ay, yo no sé usted las ve y se da cuenta.

En tres casos se identificó seguimiento de los niños de indicios fonológicos acompañados de otros indicios: lexicales, pragmáticos o semánticos:

Ex: Bien, ahora mira esta (señalando “ami”) ¿le vas a hacer un cambio?

Niña: No, “ami” es junta. “Había una vez ami me hicieron algo”... ¿ve?, suena todo rápido.

Ex: ¿Qué otra razón se te ocurre por la que esa deba escribirse así?

Niña: A ver... esta “a” (señalando “ami”), es diferente a la “a” de acá (señalando “alos”).

Ex: ¿Por qué?

Niña: Es que esta “a” (señalando “alos”) es separada, esa si se puede, a ella no le gusta la compañía, entonces va solita.

Ex: ¿Y esta (señalando “ami”)?

Niña: Es que es “ami”, es la misma cosa, entonces la “a” busca la compañía.

En el segundo tipo de situaciones, es decir, en las que los niños realizaron diferentes abducciones hipo codificadas e hicieron cambios en la notación, aunque sin llegar a la convención, se encontró mayor tendencia en el seguimiento de indicios fonológicos acompañados de otras pistas: perceptivas, semánticas, lexicales o pragmáticas:

Ex: ¿Y esta? (señalando “a trapar”)?

Niña: Mmm... Espere esta es una palabra que también va separada... Esta “a” es igual que las otras ¿Cierto? va separada... Pero así no me suena... (Voltea la hoja y escribe “atra par”, luego “atrapar”, luego “a trapar”). Está muy difícil... Ay no, sí, va separada. Esta (señala “a tra par” y la escribe en la parte delantera de la hoja). Va separada.

Ex: ¿Por qué?

Niña: Porque se dice “a tra par”.

En el tercer tipo de situaciones, es decir aquellas en las que los niños hicieron movimientos de abducciones hipocodificadas a hipercodificadas y regresaron a hipocodificadas, se identificó que empezaron siguiendo indicios fonológicos, llegaron a la convención mediante indicios semánticos pero se “devolvieron” por seguir indicios fonológicos.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “tocola”) ¿Todo va junto?

Niño: Va junto, si no, no serviría porque se dice rápido “tocola”... Ah, espere... No, va separada, porque si no deciria “tocola”. Eso no existe, es “toco la” (hace línea con lapicero azul, quedando “toco / la”)

Ex: Entonces ¿Esta (señalando “puerta”) va aparte?

Niño: Puerta va separado, porque... No, espere... (Vuelve a leer) es todo junto “tocolapuerta”. Ay, no, no... Sí va separado “tocola puerta” (vuelve a leer)... Me parece que hay algo mal aquí... (Suspira y vuelve a leer). Ah ¡Ya sé! Ya sé qué me estaba faltando... Ya (pone un punto al lado de “puerta”). Ya entendí, por qué me quedaba mal.

Ex: ¿Por qué?

Niño: Porque me faltaba este puntico, me faltaba “puerta.”

Ex: ¿Por qué debes ponerle un punto aquí (señalando (“puerta.”))?

Niño: Mi hermano me ha dicho que si no lo pongo dice “tocolapuerta” rápido. El punto hace que suene despacio “tocó la puerta”. Listo.

Ex: ¿Y por qué crees que sin el punto está mal?

Niño: Es que está sonando muy rápido, y así no se escucha bien, si le pongo el punto ya suena pacito, entonces ya queda bien.

En el anterior ejemplo, el niño hizo un recorrido en el que pasó de abducción hipocodificada a hipercodificada cuando cambió de indicios fonológicos a semánticos dejándose “guiar” por pistas del significado que le permitieron “comprender” qué era lo que decía “allí”, pero, debido a que finalmente se orientó por los sonidos del lenguaje (rápido vs despacio), no llegó a la convención pues recurrió a un signo de puntuación para graduar la velocidad del sonido de la secuencia. Esta estrategia la empleó a partir de lo que ha construido hasta el momento sobre los usos de dichos signos, en este caso el punto, que se usa entre otras para indicar el final del enunciado y que el niño puede estar interpretando como la pausa. Para él, las pausas en la enunciación que son propias del lenguaje escrito, deben tener alguna marca.

Por otro lado, en el 15% de los casos en los que los niños siguieron tres indicios y finalmente no llegaron a la convención, también se identificaron tres tipos de situaciones: los niños que se mantuvieron en abducciones hipocodificadas sin cambios en la notación (58%), los que se mantuvieron pero realizando cambios en la notación (17%) y los que hicieron un movimiento pasando de abducción hipocodificada a hipercodificada y devolviéndose a hipocodificada (25%).

En el primer tipo de situaciones, se encontró que una gran proporción (58%) realizó la segmentación no convencional a partir de indicios lexicales, fonológicos y semánticos. En los otros casos se observó una tendencia en el seguimiento de indicios lexicales, acompañados por pistas perceptivas o pragmáticas. A continuación se muestra un ejemplo del seguimiento de indicios lexicales, fonológicos y semánticos, en el que la niña está en una transición en la noción de palabra:

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “adejar”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: No, así está bien, es como cuando uno dice “yo no voy a dejarme que golpien, que me peguen”, suena junto.

Ex: ¿Y qué otra razón se te ocurre?

Niño: Es que si escribo “a” y aparte “dejar”, me queda mal la palabra.

Ex: ¿Por qué?

Niño: No sé.

Ex: ¿Para ti qué es una palabra?

Niño: Una palabra es alegría.

Ex: ¿Hay palabras que se pueden unir?

Niño: Sí, “a” es una palabra, “dejar” es otra palabra pero en estas van juntas.

Ex: ¿Y por qué esas se puede juntar?

Niño: Porque esta “a” acá no dice nada, entonces se puede juntar.

En el segundo tipo de situaciones, se identificó que los niños, en la mitad de los casos, realizaron abducciones hipocodificadas siguiendo indicios perceptivos, lexicales y

semánticos, luego hicieron cambios en la notación mediante indicios lexicales y semánticos pero sin llegar a la segmentación convencional. En el otro 50% de los casos, se encontró que de un indicio lexical, pasaron a un indicio ortográfico y luego semántico sin llegar a la convención:

Ex: Bien, ahora mira esta (señalando “en se rrados”) ¿Por qué se escribe así?

Niña: Me suena que van aparte porque estas palabras como la “en” y la “se”, van aparte... Uy, me faltó la “c” (escribe abajo “en cerrados”).

Ex: ¿Por qué hiciste ese cambio? (señalando “cerrados”)

Niña: Es que esta (señalando “ce”) no se puede quedar sola y esa se escribe con la “c” y se pega a la otra (“rrados”)

Ex: ¿Y por qué esta (“en”) va aparte de esta? (“cerrados”)

Niña: Porque... “cerrados” es “cerrar”, “en”, es otra cosa, es diferente.

En la situación anterior se observa cómo el niño a partir de pistas lexicales en las que hace sobre generalización acerca de palabras como “en” y “se”, inicialmente las aísla, pero luego hace una corrección a partir de un indicio ortográfico que a su vez favorece el seguimiento de un indicio semántico, logrando “acercarse” un poco más en la notación según el significado de la palabra, es decir, pasa de las secuencias “en se rrados” a “en cerrados”.

En el tercer tipo de situaciones, se encontró que la mayoría (66%) empezó con indicios lexicales con los que realizó abducción hipocodificada y por tanto no llegó a la convención;

luego se movieron a abducciones hipercodificadas que les permitieron realizar la segmentación convencional. Los indicios que siguieron fueron variados: en un caso mediante pistas semánticas, en otro mediante ortográficas más fonológicas. Ocurre, sin embargo, que mediante indicios solamente fonológicos se “regresaron” a abducciones hipocodificadas en las que segmentaron de manera inadecuada la palabra; lo anterior debido a que dieron mayor importancia a los sonidos del lenguaje que a aspectos relacionados con el significado o las reglas del sistema notacional:

Ex: Bien. ¿Le cambiarías algo a esto? (señalando “sesero”)

Niño: No, porque es que “se cerró” la puerta que era muy pesada, ¡Ay! “Cerró” es con “c” y falta una “r” (escribe abajo “ce cerro”)

Ex: ¿Y por qué hiciste ese cambio?

Niño: Es que yo pensé que iba con “s”, pero no, “cerró” es con “c” y va separada, tiene que ir aparte. ¡Ay no! espere... “se cerró”, “secerró”... ¡No! Yo pensé que iba separado pero no se puede.

Ex: ¿Por qué no se puede?

Niño: Porque es “secerro”, rápido... si no, no dice la palabra que usted necesita. (Vuelve a leer “ce cerro”) Uy esta es con “s” sss (escribe abajo “secerro”). “Muchacho” (corrige “mucho”). ¡Ya!

En un caso (que corresponde al 2%) el niño siguió cuatro indicios y finalmente no llegó a la convención. Realizó diferentes abducciones hipocodificadas haciendo cambios en la

notación; inicialmente siguió un indicio fonológico, luego lexical-semántico y por último perceptivo-fonológico.

Ex: Mira esta (“es ta van”), ¿Va así?

Niño: Sí, se dice “es ta ban” ... Así suena bien... ¡No!... Va junto “esta”, y aparte “van”.

Ex: ¿Por qué esa (señalando “esta”) va aparte de la otra?

Niño: Porque “esta” es una sola palabra, “esta”... se escribe junta y esta palabra (“van”) porque aquí dice “van” (y escribe “esta van” en la parte inferior de la hoja). Espere yo veo cómo se escribe (escribe “estaban”; luego mira la anterior). Pero no... Yo creo que se escribe así (señala “esta van”).

Ex: ¿Por qué elegiste esa?

Niño: Porque así se ve más bonita.

Ex: Piensa en otra razón por la que escogiste esa y me la dices.

Niño: Porque uno dice “esta” rápido, y aparte la otra (señalando “van”)

Indicios y razonamientos que usaron los niños cuando llegaron a la convención

Partiendo de la gráfica 10, se encontró que del 60% de los casos en los que los niños llegaron a la convención del sistema notacional, posterior a reflexionar sobre sus errores, el 64% lo logró siguiendo dos indicios, el 27% tres indicios, el 6% uno y tan solo el 3% cuatro indicios.

En estos casos, en los que los niños llegaron a la convención mediante sus reflexiones, se identificó que lo lograron al seguir los indicios semióticos nombrados con anterioridad: semánticos, lexicales, fonológicos, ortográficos, perceptivos, pragmáticos y usando razonamientos abductivos: abducción hipercodificada (83%), meta-abducción (5%) y deductivos (12%).

Al revisar aquellos casos, que resultan ser la mayoría, en los que los niños siguieron dos indicios (64%), se identificó que el 86% llegó mediante abducciones hipercodificadas en una de estas dos situaciones: pasando “directamente” de abducciones hipocodificadas a hipercodificadas (81%) o pasando mediante diversas abducciones hipocodificadas hasta llegar a la hipercodificación (5%).

En el primer tipo de situaciones, es decir, en aquellas en las que los niños primero establecieron una regla entre las muchas posibles a partir de lo que habían construido acerca del sistema notacional y de allí se movieron a establecer una regla plausible que les permitió llegar a la convención, se encontró que el indicio preponderante que les permitió este cambio fue el semántico, ya sea de manera individual (47%) o acompañado por otros (40%), generalmente fonológicos (20%) o lexicales (18%). Es importante mencionar, sin embargo, que fue siguiendo estos mismos indicios (fonológicos o lexicales) que el niño cometió el error de segmentación:

Niña: (Continúa leyendo en voz baja y pone una línea entre “la” y “muchacha”)
Tiene que ir separado porque “la” es diferente a “muchacha”; si no deciría “lamuchacha” y es “la” “muchacha”.

Ex: ¿Cómo así que “la” es diferente a “muchacha”? ¿Me explicas?

Niña: No sé, es que “la” es una diferente a “muchacha”. Muchacha, es muchacha y se escribe solo con estas (señalando la palabra “muchacha”)

Ex: ¿Y por qué al principio la habías escrito todo junto?

Niña: Es que pensé que era todo la misma palabra.

En el segundo tipo de situaciones, los niños realizaron diferentes abducciones hipocodificadas, generalmente al seguir indicios fonológicos o perceptivos y luego, mediante el seguimiento de indicios fonológicos y/o semánticos, llegaron a la convención haciendo abducciones hipercodificadas, posiblemente a que los indicios semánticos al estar ligados con el significado pueden ser más efectivos para llegar a la segmentación adecuada.

Ex: ¿Listo? Ahora mira esta (señalando “tocola”) ¿Por qué la escribiste así?

Niño: Es que así suena, “tocola” rápido... ¿Puedo escribir acá abajo?

Ex: Sí ¡Claro!

Niño: “To co la puerta” (Escribe “to co la puerta”) “To co la”... Sí, no... “to co la puerta”. Es “tocola puerta” (y escribe “tocola puerta”), esta sí suena bien.

Ex: ¿Por qué se escribe esto así? (señalando “tocola puerta”)

Niño: Es que va así porque separada no sirve casi.

Ex: ¿Cómo así que casi no sirve?

Niño: Es que vea, “co” tiene que ir junto a “to”.

Ex: ¿Y por qué esta (señalando “la”) también debe ir junto?

Niño: Uy me equivoqué, “la” va acá (escribe “toco la puerta”), si no, no se entiende, tocó es una, y “la” es otra.

Ex: ¿Cómo así que si la dejas junta no se entiende?

Niño: No pues es que si usted se va por allá y la lee así no le van a entender nada.

Ex: Explícame ¿Por qué si escribo así (señalando “tocola”) no se va entender?

Niño: Es que “la” es sola y luego pone esta que “tocó” sola.

Por otro lado y continuando con los tipos de razonamiento usados por los niños cuando llegaron a la convención siguiendo dos indicios, se encontró que en el 12% de los casos, los niños pasaron de abducciones hipocodificadas a deducciones, es decir, se movieron a un razonamiento que les permitió aplicar una regla establecida previamente, logrando llegar a la convención del sistema.

En los casos en los que realizaron deducciones, se observó en su totalidad el seguimiento de indicios semánticos, que estuvieron anteceditos por abducciones hipocodificadas en el seguimiento de indicios fonológicos, lexicales o perceptivos.

Ex: Mira, esta (señalando “dijoy”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: Sí, esta es igual a esta (señalando la de arriba)... “dijo” es aparte de “y”

Ex: ¿Por qué?

Niño: Como acá (señala “y dijo”, pone líneas /dijo/y/). Es lo mismo de arriba, dice lo mismo “y dijo”. Esta “y” es una letra que va sola.

Ex: Ah, ¿Y por qué es que la “y” va sola?

Niño: Recuérdese que esa puede ir sola. Es que me sonaba junto, pero ya pensé.

Ex: ¿Cómo así que te sonaba junto?

Niño: Ya le dije, porque a veces me suenan rápido.

Siguiendo con los otros razonamientos que usaron los niños para llegar a la convención, se identificó la meta-abducción, que fue empleada en el 3% de los casos. En estas situaciones los niños pasaron de abducciones hipocodificadas a meta-abducciones, logrando establecer una relación entre el mundo de sus creencias y el mundo textual relacionado con el sistema notacional.

En los casos que realizaron meta-abducciones, se observó, al igual que en las deducciones, en su totalidad el seguimiento de indicios semánticos, que estuvieron antecedidos por abducciones hipocodificadas en el seguimiento de indicios perceptivos o lexicales.

Ex: Y esta (señalando “a trapar”) ¿Por qué la cambiaste?

Niño: Ah... Es que yo primero pensé que la “a” iba sola, porque a veces las palabras se escriben solas y quedan bien, pero esta no va así porque así no queda bien... “atrapar”, no “a trapar”.

Ex: No te entiendo... ¿Cómo así que no queda bien?

Niño: Pues mire como “a marillo” no, esa es una palabra, va junta ¿Cierto? Entonces usted si la separa no le queda la palabra bien y no se entiende.

Por otro lado, y retomando la gráfica 10, a continuación se comentan los hallazgos en los casos en los que los niños siguieron tres indicios y lograron llegar a la convención del sistema notacional (27%).

Al igual que cuando siguieron dos indicios, emplearon razonamientos de abducción hipercodificada, meta-abducción y deducción, identificándose, además, similitud en las proporciones de uso. La hipercodificación fue usada en el 82% de los casos, la meta-abducción en el 3% y la deducción en el 15%.

También en el uso de abducciones hipercodificadas, se identificó que ocurren en una de estas dos situaciones: pasando “directamente” de abducciones hipocodificadas a hipercodificadas (84%) o pasando mediante diversas abducciones hipocodificadas hasta llegar a la hipercodificación (16%).

En el primer tipo de situaciones, en las que el niño llega directamente a la convención mediante abducciones hipercodificadas, se encontró que en el 78% de los casos ocurrió siguiendo indicios semánticos, generalmente, acompañados por indicios fonológicos y anteccedidos por una abducción hipocodificada al seguir un indicio lexical (30%). En el siguiente ejemplo el niño finalmente apeló al significado de la enunciación, logrando llegar a la convención:

Ex: Mira esta (señalando “que damos”), ¿Vas a cambiarle algo?

Niño: Que damos... Quedamos... va junto (mientras escribe en la parte posterior de la hoja “quedamos”)

Ex: ¿Por qué lo habías dejado separado?

Niño: Es que a veces estas “que” son palabras aparte, pero esta es diferente.

Ex: ¿Por qué es diferente?

Niño: Porque escuche, “Quedamos”, es rápido.

Ex: ¿Y qué pasa si la digo lento?

Niño: Pues que no le entienden, porque es que él pensó que nos “quedamos” atrapados los dos.

En el segundo tipo de situaciones, los niños realizaron diferentes abducciones hipocodificadas, generalmente al seguir indicios fonológicos, que luego mediante el seguimiento de indicios fonológicos más semánticos (y acompañados además, generalmente, por indicios pragmáticos) llegaron a la convención haciendo abducciones hipercodificadas.

Por otro lado y continuando con los tipos de razonamiento usados por los niños cuando llegaron a la convención siguiendo tres indicios, se encontró que en el 15% de los casos, los niños pasaron de abducciones hipocodificadas a deducciones, en su mayoría haciendo un movimiento de abducción hipocodificada mediante indicios fonológicos a un razonamiento deductivo mediante indicios lexicales más perceptivos y en menor proporción por indicios semánticos.

Siguiendo con los otros razonamientos que usaron los niños para llegar a la convención, se identificó la meta-abducción, que fue empleada en una ocasión, lo que corresponde con el 3% de los casos. En esta situación el niño pasó de abducción hipocodificada mediante indicios perceptivos a meta-abducción mediante el uso de indicios lexicales y semánticos.

En el 6% de los casos en los que los niños llegaron a la convención pero siguiendo un indicio, se encontró que el 88% llegó a la convención mediante abducciones hipercodificadas y el 12% restante llegó a través de razonamientos deductivos. No hay evidencia del uso de razonamientos de meta-abducción.

En los casos de cambios de abducciones hipocodificadas a hipercodificadas, en su mayoría sucedieron mediante el seguimiento de indicios semánticos y en menor proporción mediante indicios fonológicos u ortográficos (en igual proporción).

Al revisar los casos que siguieron solo indicios semánticos, se identificó que el niño pasó de considerar el significado de una parte de la palabra a interpretarla como unidad, o analizar sus partes segmentadas y verificarlas según su “existencia” en el mundo textual. A continuación se muestran varios ejemplos:

1. Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “muchacha”) ¿Por qué se escribe así?

Niña: No, me quedó mal, es que escribí muy rápido y se me olvidó que era “muchacha”, me quedó mal, es junto (escribe arriba “la muchacha”)

Ex: ¿Cómo así que se te olvidó que era “muchacha”?

Niña: Es que solo dejé “muchacha”, pero no era esa, era “muchacha”. Porque si no dice “la mucha cha” y no es así.

Ex: ¿Cómo así?

Niña: Pues es que muchacha se dice muchacha...

2. Ex: ¿Le cambiarías algo a esto? (señalando “ata beso”)

Niño: Si es “atra”, y agrega la “r”.

Ex: ¿Le harías otro cambio?

Niño: No, así es porque esta (señalando “beso”) está bien. Ay no, atravesó es junto, “atra” no la he escuchado y “beso” es besarse en la boca (mientras se tapa la boca y sonríe). “Atravesó” se dice junto, cuando uno lo dice es junto “atravesó”.

En el seguimiento de indicios fonológicos se identificó un solo caso en el que el niño logró también pasar de abducciones hipocodificadas a hipercodificadas, es decir, pasó de establecer relaciones entre diferentes datos para establecer una regla entre las muchas posibles, la cual no es:

Ex: Mira esta (señalando “que damos”) ¿Vas a cambiarle algo?

Niño: “Que damos”... “quedamos”... Va junto (mientras escribe en la parte posterior de la hoja “quedamos”)

Ex: ¿Por qué se debe escribir junto?

Niño: Porque escuche, “quedamos”, es rápido.

Ex: ¿Se te ocurre alguna otra razón por la cual no se pueda escribir separado?

Niño: No.

Ahora se expone el único caso en el que el niño hizo un recorrido mediante indicios ortográficos:

Ex: Esta, ¿está junta o separada? (señalando “llano”)

Niña: Está junto, ¡Ay! pero va con esta (escribe abajo “y”; luego escribe arriba “yano”). Ah, pero estas no van juntas.

Ex: ¿Por qué?

Niña: Esta “lla” no puede ir solita, pero esta sí puede ir solita, o sea que no va así (“yano”)

Ex: Entonces ¿cómo va?

Niña: Va así (escribe “ya no”) (las encierra en círculos y luego traza línea divisoria en la que había escrito con anterioridad).

Con relación al movimiento de abducciones hipocodificadas a deducciones, se encontró que en el segundo conversatorio mediante indicios semánticos hubo un caso en el que el niño pasó de usar un razonamiento de abducción hipocodificada a una deducción, ya que para hacer su razonamiento tomó todo el enunciado y se valió de él para corregir la notación, logrando llegar a la convención.

Ex: Ahora mira esto (señalando “ami quelatoviendo”) ¿Por qué se escribe así? Es que no entiendo...

Niña: Ah, es que esta (señalando “ami”) es que el pájaro la estaba viendo entonces esa es junta y esta (señalando “quelatoviendo”) suena rápido... Ay no, espere, me quedó mal (escribe abajo “a mi quelatoviendo...”) no, no, no... Me comí las palabras... Espere (escribe “que la estoy/viendo”). Ya.

Ex: Ah... esta (señalando “a mí”) ¿Está junta o separada?

Niña: No, esa va separada, es que esta (“señalando “a mí que la veo”) es como esta (señalando “a mí que la estoy viendo”), es lo mismo.

Ex: Como así ¿Son iguales?

Niña: Sí es que el pájaro está viendo la red que está en el piso.

En el ejemplo anterior, el niño empezó guiándose por un criterio de “pertenencia de significado” en el que ambas palabras debían unirse ya que corresponden a un mismo significado, pero luego realizó una deducción al comparar el caso actual con uno previo en el que ya había establecido la regla, identificando que el significado de la palabra correspondía al mismo en los dos casos “a mí”. Además considera todo el significado de lo enunciado.

Luego, al revisar los casos, es decir el 3% en los que los niños siguieron cuatro indicios y llegaron a la convención, se identificó que la mitad de estos usó razonamientos de abducción hipercodificada y la otra mitad meta-abducción.

En los casos en los que fueron de abducción hipocodificada a abducción hipercodificada, se encontró que pasaron de indicios fonológicos (acompañados en un caso

por pragmático y lexical y en otro caso está de manera independiente) a otros indicios en los que no se encontró una tendencia, ya que en el primer caso, se siguieron indicios perceptivos más pragmáticos y, en el segundo caso, lexical, semántico y ortográfico.

Ex: Ahora mira esta (“di jo y”) ¿Está bien o le vas a hacer un cambio?

Niño: ¡Así está bien! se dice “di jo y”, separado... Lo escribí mal por escribir a la carrera, “di” se puede juntar con dos letras. La “y” tiene que ir separada porque si no quedaría “i” latina y “y” griega juntas y no pueden quedar en una misma palabra, los niños no le entienden cuando la lea.

Ex: ¿Por qué esta (señalando “di”) dices que se puede juntar con dos letras?

Niño: Ah, porque si no la junta, no dice nada.

En las meta-abducciones se encontraron dos casos: en el primero pasó, mediante indicios perceptivos a lexicales, pragmáticos y semánticos; en el segundo caso, de indicios fonológicos a lexicales, ortográficos más semánticos. En el siguiente caso, el niño relacionó dos casos para establecer una regla plausible, logrando llegar a la convención:

Ex: Bien. Ahora mira esto (señalando “puertay”)

Niña: ¡No! ¡Ay no!... Esta es otra cortica... Es que esas siempre me quedan mal...

La “y”... tiene que ir separada de las letras... Mi profesor la escribe así y él sabe mucho.

Ex: No entiendo... ¿Me explicas por favor?

Niña: Es que la “y” también como la “a” a veces va junta o a veces va separada como gallina... (Escribe gallina en la parte inferior de la hoja) ay no, así no se escribe, no es esta “y”. La “y” siempre van separadas: como cuando uno dice “y” también pueden ir a jugar.

Tres casos con su correspondiente análisis cualitativo

A continuación se presenta el análisis cualitativo de los desempeños de tres niños en los que se identifican: los tipos de errores en la segmentación que cada uno realiza, los razonamientos que usaron al cometer el error o al reflexionar sobre él, los indicios seguidos y finalmente, cuando hicieron la revisión de sus textos, los cambios que ocurrieron en la notación y los razonamientos que subyacen a estos, con sus respectivos indicios semióticos.

Estos tres niños fueron elegidos teniendo en cuenta sus desempeños. En el primero se observó que aunque en ocasiones llegó o se acercó a la segmentación convencional, en términos generales, no estableció las reglas convencionales. El segundo casi siempre llegó a la convención a través de diversos movimientos en los razonamientos usados. El tercer niño logró llegar a la convención mostrando mayores elaboraciones con relación al sistema de escritura alfabética.

Santiago: primer conversatorio

Santiago tuvo cinco errores en la notación, de los cuales tres fueron hipersegmentaciones y dos hiposegmentaciones (ningún hipo-hipersegmentación). En todos los casos, inicialmente usó razonamientos de abducción hipocodificada siguiendo indicios lexicales, que determinaban la palabra por los espacios en blanco o por “sobre generalizaciones” de secuencias como “tan”, “que”, “en”, “no” y “de”. En ocasiones acompañó este indicio de otros, como perceptuales, pragmáticos o semánticos. Empleó nociones como “verbo” que en realidad no conoce, lo que le llevó a la confusión al no poder establecer regularidades entre secuencias que él nominaba verbos.

El niño durante la revisión de sus textos, la mayoría de las veces, incluyó otros indicios como los semánticos, que en dos ocasiones no le permitieron llegar a la convención debido a que, según sus hipótesis, algunas secuencias no tenían un significado autónomo y por tanto debían estar acompañadas por otras que sí lo tuvieran. Sin embargo, también por indicios semánticos, en una ocasión se acercó a la notación convencional aunque no llegó, debido a un indicio lexical que también siguió, con el cual sobre generalizó la secuencia “en”; en otro caso mediante este sí llegó a la convención porque tuvo en cuenta el significado de la palabra según la enunciación de la cual hace parte.

En el primer error de segmentación que se encontró en el texto, se identificó una hiposegmentación en “tanpesada”, es decir unió un adverbio de cantidad con un adjetivo; al volver sobre el error en el conversatorio, usó un razonamiento de abducción hipocodificada

y lo mantuvo. Primero, cuando siguió un indicio lexical apoyándose de nociones como “palabra” y “verbo” que ha escuchado pero que en realidad no corresponden a las nociones convencionales; y segundo, cuando incluyó un indicio semántico, en el que “tan” no tiene validez en el significado por tanto no puede aislarse de “pesado”. En este caso, siguió dos indicios y no llegó a la convención, ya que, por un lado, hasta el momento ha entendido que “verbo” es una palabra (por tanto se escribe junta) y tiene por ende un significado, aunque aún no reconoce que expresa acción, existencia o estados de ánimo; se trata de un aprendizaje vacío. Por otro lado, aún no ha aprendido que palabras como los adverbios tienen un significado autónomo, sino que considera que para que “digan” deben estar acompañadas.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “tanpesada”) ¿Le cambiarías algo?

N: Ah! Va así... (Escribe arriba puerta “tanpesada”, nuevamente)

Ex: ¿Por qué esto (señalando “tanpesada”) se escribe así?

N: “Tan pesada” es una sola palabra, que va toda junta.

Ex: ¿Qué quieres decir con que es una palabra?

N: Es una cosa que... es una palabra...

Ex: ¿Se podría escribir de otra manera?

N: Así (escribe “tan pesada”) pero así no queda bien.

Ex: ¿Por qué?

N: Porque va junta, porque es un verbo. Si la escribe separada no es una palabra “tan pesada” van con este (señala “tan”)

Ex: Ah!, ¿Y entonces esto qué es? (señalando “tan”)

N: Es que “tan” no será una palabra, pero si va acá si dice “tan pesada”. Cuando van juntas es un verbo.

Ex: ¿Y qué es un verbo?

N: Es una palabra

Ex: ¿Y qué es una palabra?

N: Una palabra es una palabra que va a ser... no me recuerdo.

Ex: Mmm, pero ¿Cómo le explico a los niños que esa va junta?

N: Ah, vea usted les dice que esa “tan” no puede ir sola, porque es que sola esa no es una palabra... porque... mmm, porque es que sola, no dice nada, pero si usted la junta entonces si dice, dice “tan pesada”... ¿Ya me entendió?

En el segundo error de segmentación en el primer texto, se identificó una hipersegmentación, en la que separó un verbo pretérito perfecto simple, usando un razonamiento de abducción hipocodificada al seguir también, como en el caso anterior, un indicio lexical, pero esta vez sobre generalizando palabras como “que”, que en ocasiones se aíslan en el sistema de escritura alfabética. Esta sobre generalización ocurrió, sin embargo, debido a que no tiene en cuenta la palabra como constituyente del enunciado.

Después al realizar la revisión de su texto, Santiago siguió un indicio semántico y lexical, pero esta vez teniendo en cuenta el significado y la palabra en relación con el enunciado con que se está escribiendo, logrando llegar a la convención, ya que reconoce que en el sistema de escritura alfabética existe “que damos” y “quedamos” pero la primera tiene un significado diferente que no corresponde a la situación tratada. Sin embargo, su

noción construida hasta el momento de “verbo” (“cuando van juntas es un verbo”, según Santiago) lo confronta ya que cuando revisa la palabra anterior “tanpesada” (la cual escribió junta, ya que para él era un verbo) y la actual “quedamos” (que según lo descrito con anterioridad también sería un verbo, y en realidad lo es, según las normas del sistema notacional) no encontró una regularidad entre ellas (posiblemente en el significado) que le permitieran definir o reconocer qué es un verbo.

Ex: Ah, gracias, ya me queda más claro para explicarle a los niños... Ahora mira esto (señalando “que damos”) ¿Está bien así?

N: No, me equivoqué con esa palabra, (señala “que”), yo pensé que era de las que “que” van aparte. Se escribe así (escribe “nos quedamos” arriba). Así... toda junta.

Ex: ¿Por qué crees que va toda junta?

N: Porque si yo escribo la palabra separada no sería la palabra que necesito... (Se queda pensando) La palabra tendría que ir junta.

Ex: ¿Y cuál palabra necesitas? ¿Esta no? (mientras escribe “que damos”)

N: Un verbo... si no, sería una palabra normal

Ex: ¿Y esta por qué es un verbo?

N: Porque esa quiere significar que se quedaron encerradas... dos personas, si usted la deja separada se diría “que damos”. Ah, no, no... espere (lee “tanpesada” y luego “quedamos”). No, no sé qué es un verbo, pero esta (señalando “quedamos” va junta).

Posteriormente, en el texto se identificó otra hipersegmentación, nuevamente de un verbo (pero esta vez en participio). Escribió “en serra dos” usando una abducción hipocodificada cuando siguió por un lado, indicios lexicales y perceptuales con la secuencia “en” (donde nuevamente sobre generaliza, como lo había hecho en el caso anterior con la secuencia “que”) pero además se orienta por la cantidad de letras. Esta vez sin tener en cuenta el significado de toda la palabra.

En contraste, con la secuencia “dos” siguió un indicio semántico al relacionarlo con dos personas que estaban encerradas, es decir, su consideración estuvo ligada a la enunciación. Sin embargo, al revisar nuevamente el significado de la palabra, aunque continuó en una abducción hipocodificada avanzó en la notación a “serrados”. Debido a que con la secuencia “en” continúa guiándose por indicios lexicales y perceptuales sin tener en cuenta la palabra como constituyente del enunciado, no llegó a la convención.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “en serra dos”) ¿Está bien así?

N: No, la voy a escribir (escribe arriba “serrados”)

Ex: ¿Por qué lo cambiaste?

N: “Serra” va con “dos”, porque es que están “encerrados”. Para que diga eso tenemos que dejarla junta.

Ex: ¿Y por qué esta (señalando “en”) la dejaste aparte?

N: Porque esas se escriben aparte, pero esta (señalando “cerrados”) sí va junta porque hay dos personas encerradas. ¿Eso sería un verbo? Ay, no, no sé...

Ex: ¿Qué no sabes?

N: Si es un verbo... ¿Ahora le preguntamos a mi profesor?

Ex: Sí, tranquilo. ¿Podrías ahora explicarme por qué esta (señalando “en”) queda aparte?

N: “En” es una palabra que debemos separar de la palabra que sigue porque “en” no va con “cerrados”.

Ex: ¿Por qué “en” no va con “cerrados”?

N: Porque “en” es una palabra, siempre va sola.

Ex: ¿Podrías explicarme un poco más?

N: “En” es una palabra que va con dos cifras, entonces van separadas de las palabras que siguen.

Ex: ¿Entonces siempre las “en” van solas?

N: Sí. Ay espere, me faltó una “s” aquí (mientras la escribe en “nosdijo”).... Ah no... no es “nos”, es “los dos no”

Ex: ¿Y por qué estas (señalando “serra dos”) las habías escrito así, separadas?

N: Es que no me fijé bien porque esta (señalando “dos”) como eran dos personas me confundí, pero es que están “encerrados”, sí iba junta.

Más adelante, en otro de los errores de su texto, se identificó una hiposegmentación en la que se unió un adverbio de negación con un verbo pretérito perfecto. Santiago realizó abducción hipocodificada y se mantuvo en ella al seguir indicios lexicales que determinan la palabra, los espacios en blanco; y semántico según un criterio de “pertenencia” que convencionalmente es incorrecto al igual que con la secuencia anterior “tanpesada”, en la que debe escribirse junto, ya que “no” corresponde a una misma categoría según el

significado, pues es la persona la que realiza la acción. Aquí nuevamente el niño tuvo en cuenta a los sujetos del enunciado, en el que el significado corresponde a una misma secuencia. De esta manera, se mantuvo en el error:

Ex: Bien, ¿Esto (señalando “nodijo”) es separado o junto?

N: Es junto.

Ex: ¿Por qué?

N: Va junto porque es una palabra que va toda junta.

Ex: ¿Por qué?

N: Porque la muchacha está diciendo que no... esa es una sola palabra.

Ex: Y entonces ¿Qué pasaría si yo dejo esto (señalando “no”) solo?

N: No pues no puede, porque esa muchacha está diciendo que no.

Ex: ¿Se te ocurre otra razón por la cual esa deba ir junta?

N: No... ah claro que si no es un verbo... no, no sé más.

Ex: Y si no fuera un verbo ¿Cómo se escribiría?

N: No, no sé.

Por último, Santiago realizó una hipersegmentación, en la que separó nuevamente un verbo en pretérito perfecto simple: “de sapararesio”. Realizó una abducción hipocodificada y se mantuvo en ella al seguir, como en otras ocasiones, indicios lexicales determinando la palabra con los espacios en blanco y por la cantidad de grafías. Esta vez incluyó, además, indicios pragmáticos, al guiarse por los usos dados en el contexto escolar.

Ex: Ahora mira esto (señalando “de sapararesio”) ¿Le cambiarías algo?

N: No.

Ex: ¿Por qué?

N: Es que es separado, porque esa palabra (señalando “saparesio”) no va con “de” porque esta palabra (señalando “de”) es una palabra sola.

Ex: ¿Y por qué esta (señalando “de”) va sola?

N: El profe nos ha enseñado que las “de” siempre van separadas. Esa es otra de dos cifras como esta (señalando “en”)

Ex: ¿Y qué pensarías si yo te dijera que es junto? (mientras escribe abajo “desapareció”)

N: Que no se puede, porque si la escribo junto no sería así. Va separado porque... no sé qué más decirle.

Santiago: segundo conversatorio

En la segunda reescritura de Santiago se identificó incremento de errores en la segmentación, en especial, de hiposegmentación y aparición de hipo-hipersegmentación. Su noción de palabra siguió determinada por los espacios en blanco y la sobre generalización de determinadas secuencias como “es”, “de”, “te”, “ni”, de las cuales algunas “nunca” pueden estar solas y por el contrario otras “siempre” deben estar solas.

En el segundo conversatorio tomaron mayor importancia el seguimiento de indicios pragmáticos (según los usos del sistema dados en el contexto familiar y escolar) y surgió el seguimiento de indicios fonológicos (guiándose por los sonidos del lenguaje). En dos ocasiones por errores ortográficos como “llo” (por “yo”) y “lla” (por “ya”), realizó hiposegmentación al no reconocer que estas secuencias en el sistema puedan estar aisladas. Fue ese mismo indicio ortográfico en compañía de uno perceptual el que le permitió, en otro caso, llegar a la convención mediante una abducción hipercodificada.

En una ocasión, aunque se guió por un indicio semántico, refiriéndose a la comprensión de la secuencia y su existencia en el sistema, pareciera que su “compañía” con indicios fonológicos y lexicales (a partir de su noción de palabra) no le permitieron llegar a la convención. El guiarse por los sonidos del lenguaje y la sobre generalización de determinadas secuencias, no le permitieron llegar a la convención, ya que, aunque reconoció la importancia del significado para la secuencia, los otros asuntos le hicieron “ruido”.

El primer error en la segunda reescritura de Santiago fue una hipersegmentación de verbo en participio en el que realizó abducción hipocodificada y se mantuvo en ella al seguir un indicio lexical en el que sobre generalizó secuencias como “es” y no tuvo en cuenta la palabra como constituyente del enunciado.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “es tendida”) ¿Le cambiarías algo?

N: No, es que la “es” no va con la que sigue, la otra (señalando “tendida”) va al otro lado.

Ex: ¿Por qué?

N: Es que todas las “es” van solitas. Esa es una palabra aparte.

Ex: ¿Y qué pasa si la junto?

N: Pues es que no se puede, toda junta no da el resultado.

Ex: ¿Cómo así que no me da el resultado?

N: No le da la palabra que es. Porque “es” siempre va aparte, esa solo se escribe con la “e” y la “s”.

Ex: ¿Se te ocurre alguna otra razón?

N: No.

También se identificó que realizó hiposegmentación de pronombre personal con artículo determinado. En esta ocasión realizó una abducción hipocodificada debido a que siguió indicios ortográficos y pragmáticos, escribió “llo” y según lo que él reconoce como las reglas del sistema esta secuencia no puede aislarse, al igual que siguió los usos que se dan del sistema en el contexto escolar. Aquí la palabra siguió estando guiada por las nociones mencionadas con anterioridad.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “llola”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: No, esa está bien, porque va junta.

Ex: ¿Por qué va junta?

N: Porque si no, no es la palabra correcta.

Ex: ¿Y por qué debe ir junta para que sea correcta?

N: Es que es una palabra junta porque esta “llo” nunca va solita. Esa no se puede sola. Mi profesor siempre la deja junta. Esta es separada (traza línea divisoria en “es”, luego sigue leyendo).

Luego realizó hipo-hipersegmentación de verbo en presente con verbo en gerundio, (el niño en realidad escribió “es tobien”, pero lo que deseaba escribir es “estoy viendo”). Santiago, cuando revisó su texto, se percató de que la secuencia estaba “incompleta”, por tanto, escribió “toybiendo” (continuó dejando la secuencia “es” aparte). Luego, realizó otro cambio en la notación, dejando “es” siempre separada debido a una sobre generalización que hizo mediante indicios lexicales a partir de la noción de palabra que ha construido hasta el momento. Por tanto, se mantuvo en una abducción hipocodificada.

Ex: Espera... antes de seguir, mira esto (señalando “es tobien”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: Me quedó incorrecta (escribe “toybiendo”). No espere... ¿La puedo escribir acá (señala abajo) otra vez?

Ex: Sí.

N: (escribe “yo la es toibiendo”).

Ex: ¿Entonces se escribe así? (señalando “es toibiendo”)

N: Sí.

Ex: ¿Por qué esa se escribe así?

N: Es que “toibiendo” siempre es una palabra que va junta y esta “es” recuerde que siempre va aparte. Son dos palabras apartes.

Más adelante en el texto, se encontró nuevamente una hiposegmentación de pronombre personal con verbo en presente. En esta ocasión se guió por indicios lexicales, semánticos y fonológicos al notar que, según la segmentación, esta puede ser reconocida como palabra, con un significado y guiándose también por los sonidos del lenguaje. Aquí, sin embargo, no llegó a la convención, se mantuvo en una abducción hipocodificada.

Ex: Bueno, ahora mira esta (señalando “mebo”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: Sí, falta la “i” (la escribe). Ya.

Ex: ¿Por qué esa se escribe así?

N: Es una palabra junta.

Ex: ¿Y qué pasa si la separo?

N: No, no da la palabra, si yo la escribiera aparte... no da la misma palabra.

Ex: ¿A qué te refieres con que no da la misma palabra?

N: No da el mismo resultado “meboi”... “me boi”... es que “meboi” si existe, la otra no. Mire que suena “meboi” rápido, esa si suena correcta, se entiende.

Más adelante realizó hipo-hiper segmentación de dos verbos en infinitivo. Usó abducción hipocodificada y se mantuvo en ella al guiarse por un indicio lexical en el que hizo una sobre generalización en secuencias como “de” y “es”. Incluso retomó el caso de

“es toibiendo”. Se resalta que ya no mencionó la noción de “verbo” a la que se refería en el primer conversatorio.

Ex: Ahora mira esto (señalando “de jaratrapar”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: No, es que vea... esta (señalando “de”) va como esta (señalando “es”), solita.

Ex: Entonces todas la “de” van solitas?

N: Sí, van solitas. Son palabras que van aparte.

Ex: Y esto (señalando “jaratrapa”)

N: Ah le falta la “r” (le agrega “r”) Ya.

Ex: ¿Por qué esto se escribe así?

N: Porque es una palabra que siempre va junta

Ex: ¿Por qué esta va siempre junta?

N: Porque es una palabra, entonces se pone junta.

Luego hipersegmentó un adverbio y realizó abducción hipocodificada, esta vez al seguir un indicio lexical en el que sobre generalizó secuencias como “que”; un indicio fonológico y pragmático al guiarse por los usos que se dan en el contexto y como suena, “mi mamá dice quisque”, “mi profesor dice disque”. Luego, se observó un cambio en la reescritura al seguir un indicio perceptual y ortográfico que le permitió llegar a la convención mediante un razonamiento de abducción hipercodificada. Santiago se apoyó en las reglas ortográficas que ha construido hasta el momento y reconoció que esa secuencia “dis” no puede escribirse sola y además expresa que se ve más bonita junta.

Ex: Ahora mira esto (señalando “quis que”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: No, esa está bien, como esta “que” es igual a las otras palabras “de” y a las “es”, va a parte.

Ex: ¿Qué quiere decir “quisque”?

N: Ah, pues quisque, por ejemplo, ¿No quisque usted me iba a llevar a pasiar?, Ay, pero se dice “quisque” o “disque”. Es que mi mamá dice “quisque”, pero mi profesor dice “disque” (Se sonríe). Voy a escribirla acá abajo... (escribe “disque”). No, yo creo que se dice “dizque”.

Ex: ¿Y esa por qué si va junta?

N: Porque, no sé, se ve más bonita... además está “dis” no puede ir sola, así no se escribe.

Posteriormente, se reconoció una hiposegmentación en la que unió pronombre personal con verbo pretérito imperfecto. Usó una abducción hipocodificada en la que se mantuvo al seguir indicios lexicales (de sobre generalización en el segmento “te”) y fonológicos (por los sonidos del lenguaje, velocidad en la pronunciación).

Ex: Ah, ya entendí. Ahora mira esto (señalando “teibas”)

N: Está bien, va junta.

Ex: ¿Por qué va junta?

N: Porque así es, escuche “teibas”, rápido, no “te ibas”. Además “te” no puede ir nunca sola.

Ex: ¿Por qué “te” no puede ir nunca sola?

N: Porque “te” no es una palabra que va sola, tiene que ir con las otras.

Ex: ¿Y qué pasa si la dejo sola?

N: Mmm...es que las “te” siempre van juntas, no van solas.

Igualmente, realizó hiposegmentación de dos verbos en infinitivo, usando abducción hipocodificada al seguir un indicio lexical, primero apoyándose en la noción de palabra por los espacios en blanco y luego haciendo sobre generalización sobre el fragmento “de”, el cual decide separar, no llegando a la convención.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “dejarapar”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: Ay sí, me quedó mal, no se entiende, le falta (agrega “tra”) ¡Ya!

Ex: ¿Y por qué esto se escribe así?

N: Porque esa es una sola palabra que se escribe junta. Espere... la “de” va sola, porque esa es una palabra diferente a la otra, esa es como las otras que van a parte (“de jartrapar”).

También se observó hiposegmentación (“llanote”) que al revisar cambió a “llanoten go”, realizando una hipo-hiper segmentación de adverbio de tiempo con adverbio de negación y verbo en presente. En el conversatorio, se identificó que Santiago usó un razonamiento de abducción hipocodificada al seguir pistas ortográficas, el niño escribió “lla”, lo cual es una secuencia que según las reglas del sistema no puede estar aislada o sola (debido a que la secuencia “ya” sí, pero en realidad él escribió “lla” y está en el sistema no se escribe aislada) y perceptuales al guiarse por cómo se ve estéticamente. Por otro lado, con relación

a la secuencia “go” también se guió por un indicio perceptual orientándose por la extensión de la secuencia (longitud). Luego guiándose también por un criterio ortográfico unió “go” (“llanotengo”) ya que este no puede estar solo según las reglas de uso (haciendo referencia a “go”); sin embargo, no llegó a la convención.

Ex: Bueno, ahora mira esto (señalando “es llanote”) léelo y me dices si le vas a hacer algún cambio.

N: Uy todo esto me quedó mal, no se entiende... (Escribe abajo “es que llanoten go ojos niorejas para es cuchar”)

Ex: Mira esto (señalando “llanoten go”) ¿Por qué lo escribiste así?

N: “Llanoten” va junto siempre.

Ex: ¿Por qué?

N: Porque sí, esa se ve bien junta, además “lla” nunca puede ir sola.

Ex: Y esta (señalando “go”)?

N: Ay no, esa no va sola. ¿Acá la escribo?

Ex: Sí.

N: (escribe “llanotengo”) “go” nunca puede ir separado... Las únicas que van separadas son “es”, “de”, “el”, “la” “en”

Ex: ¿Y por qué habías escrito eso separado?

N: Es que quedaba muy larga y no me gustaba pero si va toda junta.

Luego, hiposegmentó una conjunción copulativa con un nombre femenino, usando un razonamiento de abducción hipocodificada al seguir indicios lexicales y pragmáticos orientándose por los usos dados en el contexto y los espacios en blanco que determinan la palabra. También se apoyó en la sobre generalización que ha hecho hasta el momento, en la que determinadas secuencias como “en”, “de”, “la” sí pueden escribirse como unidades separadas y que, según ha visto en su contexto, van “aparte”. Es decir, el niño por un lado se apoyó en la sobre generalización de aquellas secuencias o “palabras” que sí van aparte, sin acudir a su significado; y por otro lado, se orientó por lo que ha visto en los usos de su contexto escolar, cuáles van juntas y cuáles separadas.

Ex: Bueno, ahora mira esto (señalando “niorejas”) ¿Por qué se escribe así?

N: Esa no puede ir separada.

Ex: ¿Por qué?

N: “Ni” no va separado va con esta (señala “orejas”)... Yo nunca la he visto separada, ni en los libros; esa no se puede.

Ex: ¿Y qué pasa si la dejo separada?

N: No puede, esa no es como las “en”, “de”, “la”... Esa es una palabra que va junta.

Ex: ¿Y por qué será que esas sí pueden ir separadas y esta “ni” no?

N: Ah, yo no sé ahora le preguntamos a mi profesor. Esa yo no la he visto sola nunca.

Por último, se identificó que Santiago hipersegmentó un verbo en infinitivo usando un razonamiento de abducción hipocodificada y lo mantuvo al seguir un indicio lexical, fundamentado en la sobre generalización de determinadas secuencias como la “es”.

Ex: Bien, ahora mira esto... (señalando “es cuchar”)

N: Va separado, porque.... La “es” ya sabemos que siempre va separado, para que la otra palabra se pueda ir a otro lado.

Ex: ¿Cómo así que se pueda ir a otro lado?

N: Si uno la necesita en otro lado se puede ir, sino, no se puede porque se daña la palabra.

En conclusión, para Santiago la segmentación está estrechamente relacionada con indicios lexicales, sin embargo, en estos no se toma la palabra como constituyente del enunciado, sino a partir de sobre generalizaciones que indican cuáles van “siempre” o “nunca” separadas. Lo anterior conlleva a que use razonamientos de abducción hipocodificada y cometa errores en la notación y se mantenga en ellos la mayoría de las ocasiones. Incluso se identifica que al darle prioridad a veces a este tipo de indicios aunque se “acerca” cuando sigue en una ocasión indicios semánticos, finalmente no llega a la convención pues la sobre generalización “gana”.

También se identificó otra sobre generalización en la que el “verbo” se escribe “junto”; sin embargo, esta noción, que no corresponde y no está fundamentada en el significado,

lleva incluso en ocasiones a interferir en el establecimiento de la convención según el sistema notacional.

Otros indicios con los que Santiago se guió, especialmente en el primer conversatorio, para realizar las segmentaciones fueron los perceptuales, en los que la cantidad de grafías en una secuencia le proporcionaron pistas que lo llevaron a abducciones hipocodificadas al igual que con las pistas lexicales.

En el segundo conversatorio, se identificó un cambio en los indicios seguidos, ya que, aunque las pistas lexicales seguían comandando en las reflexiones del niño con relación a la segmentación, se identificó una disminución en el seguimiento de indicios semánticos, incremento en el seguimiento de indicios pragmáticos y aparición de fonológicos (este último no fue seguido en el primer conversatorio), que continúan siendo poco efectivos para llegar a la convención. Con este cambio se ubica un incremento notable de los errores en la notación ya que pasa de cinco errores a once.

Aunque en ambos conversatorios (en el primero mucho más que en el segundo) el niño siguió pistas semánticas, generalmente estuvieron ligadas por conjeturas que no le permitieron llegar a la convención. Dichas conjeturas por ejemplo, en ocasiones, se relacionaron con secuencias que carecieron de significado autónomo; en otras no se tuvo en cuenta el significado de la palabra dentro de la enunciación en la que se encontraba; y en otras se tomaron en cuenta aspectos de la enunciación, como los sujetos de estos (por ejemplo “encerra dos”, porque hay dos personas encerradas).

En el segundo conversatorio, en el único caso en el que siguió un indicio semántico, se identificó que aunque se remitió a lo que se quería decir, primaron las pistas de los sonidos del lenguaje, por tanto no llegó a la convención. En el primer conversatorio, fue por medio de este indicio que llegó por única vez a la convención. En el segundo conversatorio mediante indicios perceptivos más ortográficos.

Juan David: primer conversatorio

Juan David en su primera reescritura cometió veinte errores, con predominancia de hiposegmentaciones, solo dos casos de hipersegmentaciones. En el conversatorio, fue posible identificar el uso de la abducción hipocodificada en la mayoría de las ocasiones cuando siguió indicios fonológicos, en menor proporción semánticos y un solo caso lexicales. Generalmente, después de reflexionar sobre el error, se “movió” a otros indicios y formas de razonamiento: a abducciones hipercodificadas siguiendo pistas semánticas y a razonamientos deductivos siguiendo pistas lexicales y perceptivas, que le permitieron llegar a la convención.

En los casos en los que se mantuvo en abducciones hipocodificadas, se encontró que generalmente pasaba de indicios fonológicos (como en los casos antes mencionados) a indicios semánticos o iniciaba en indicios semánticos y permanecía en estos. En estas situaciones el significado en la segmentación era considerado de la siguiente forma: si las secuencias pertenecían o no a una misma categoría de significado, la cantidad de sujetos

que realizaban la acción o el tamaño de la grafía según el significado. Como pistas fonológicas, el niño se orientó por la velocidad en la pronunciación: suena “rápido”, “aparte” o “despacio”.

Contrario a esto, cuando ubicó dentro de la enunciación el significado de la palabra, se llegó a la convención, generalmente usando abducciones hipercodificadas. Cuando Juan David pasó de indicios fonológicos a indicios semánticos en los que partió de lo comprensible o no de la secuencia, llegó, en su mayoría, a la convención. Se podría decir que la posibilidad de llegar o no a la convención en Juan David en este primer conversatorio, estuvo determinada por cómo ubicó la palabra a segmentar, si dentro del enunciado total o por partes.

En Juan David pareciera que la noción de palabra ligada a lo lexical, está en un nivel de construcción más avanzado, ya que considera al significado de la misma, lo que se convierte en una pista efectiva incluso cuando está acompañada de otros indicios como los perceptuales, que en otros niños son un obstáculo para llegar a la convención (ya que solo se centran en qué tan larga o corta está la secuencia).

En la mayoría de las ocasiones en las que el niño empleó un razonamiento deductivo, se observó que pasó de un indicio fonológico a uno lexical, que en ocasiones se acompañó de uno perceptual (generalmente) o semántico. Se identificó, igualmente, que a partir del primer razonamiento deductivo, el niño continuó aplicando esa regla a los diferentes casos

en los que las secuencias mal segmentadas tenían características similares, tales como “los”, “la”, “en”.

A continuación se exponen uno a uno los errores cometidos y las reflexiones hechas por el niño alrededor de estos.

Como primer error en la notación, se encontró que Juan David realizó hiposegmentación de verbo en pretérito imperfecto con adjetivo, usando un razonamiento de abducción hipocodificada al seguir un indicio lexical, en el que la palabra estaba determinada por los espacios en blanco; sin embargo, al hacer la revisión y guiándose por una pista semántica, a partir de la comprensión de la misma por su significado, llegó a la convención con una abducción hipercodificada.

Ex: ¿Por qué tachaste esto (señalando “abiaunas ves una ceñora”)?

N: Ah es que se me olvidó poner el título.

Ex: ¿Y por qué escribiste esto diferente? (señalando la primera escritura “abiaunas ves” y la segunda escritura “avia una ves”)

N: Mmm acá (señalando la primera escritura) me equivoqué porque pensé que era una sola palabra “habiauna”, pero no se escribe así (señalando “abiaunas”)

Ex: ¿Y por qué no se puede escribir así?

N: (se sonríe) Mmmm...es que si la dejo junta... no se puede porque mire cómo queda “Habiauna vez” y así no es... es “había una vez”.

Ex: ¿Y qué pasa si la dejo así?

N: Pues que no se entiende nada.

Luego, hiposegmentó un nombre masculino con adjetivo usando una abducción hipocodificada al seguir solo un indicio fonológico, según los sonidos del lenguaje; después, al complementar este indicio con uno semántico, usó un razonamiento de abducción hipercodificada, logrando llegar a la convención. La inclusión de un indicio semántico le dio mayores pistas para llegar a la convención, pues el lenguaje parte del sentido y del significado en la comprensión del mismo y es este el que otorga mayores indicios en la construcción del sistema notacional.

Ex: Ahora mira esto ¿Por qué pusiste esta línea aquí? (señalando “cuento/fantástico”)

N: Es que a veces se me juntan las palabras cuando escribo, entonces, no se me entiende.

Ex: Pero explícame ¿Por qué las escribiste así juntas?

N: Es que me sonó “cuentofantástico” todo junto, pero no se dice “cuentofantástico”, se dice “cuento fantástico”, si la dice tan rápido no se le va a entender.

También realizó hiposegmentación de pronombre indeterminado con nombre femenino usando un razonamiento de abducción hipocodificada al seguir un indicio fonológico; sin embargo, al cambiar siguiendo un indicio semántico, según la comprensión de la enunciación, estableció la convención mediante abducción hipercodificada.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “unamuchacha”) ¿Por qué esa se escribe así?

N: No, así no es, yo pensé que era “unamuchacha”, rápido, pero esta (señalando “una”) es aparte, y esta (señalando “muchacha”) es otra (hace una raya entre las dos palabras)

Ex: ¿Y qué pasaría si yo la escribiera todo junto?

N: Es que no se puede...

Ex: ¿Por qué?

N: Porque ¿“unamuchacha”? , así no le entienden los niños (hace línea divisoria también en la “y” de “una/muchacha/y/ unobre”, aunque es notoria la segmentación)

Juan David realizó nuevamente hiposegmentación, pero esta vez al unir un pronombre indeterminado con un nombre masculino. Igualmente, usó razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo un indicio fonológico. Al reflexionar sobre el texto se “movió” a seguir indicios pragmáticos (por los usos dados en la escuela), lexicales y perceptuales (tomando la palabra como constituyente del enunciado y guiándose también por la extensión de la misma), que lo llevaron a usar un razonamiento de abducción hipercodificada y con este llegar a la convención.

Ex: Bien, ¿Le vas a hacer algún cambio a esto (señalando “unobre”)

N: ¡Ay sí! (escribe arriba “unobre”)

Ex: ¿Por qué hiciste ese cambio?

N: Es que es “unhombre”, no “un hobre”)

Ex: ¡Ah ya!... ¿Y esto se escribe así?

N: Sí, tiene que sonar junto “unhombre”... ¿ve? Es rápido...mmm...no, espere, mi profesor nos dice que hay unas palabras que van corticas: “un”, “la”, “de”, son palabras que van separadas. Si esas se escriben así (escribe otra vez arriba “un hombre” y luego escribe encima la “u”). “Un” es una palabra diferente a la otra.

Luego, realizó nuevamente una hiposegmentación, uniendo una preposición con un artículo indeterminado. Usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo un indicio fonológico, sin embargo, posterior a la revisión y cambiando este indicio por uno lexical, usó un razonamiento deductivo, en el que llegó a la convención a partir de una regla que estableció con anterioridad. En este caso “en” y “un” son como “un” anterior (“un hombre”), palabras que, por lo tanto, se escriben de manera independiente.

Ex: ...Creo que sí, espera te pregunto.... ¿Esta (señalando “enun”) por qué se escribe así?

N: Es que tienen que ir al mismo tiempo.

Ex: ¿Cómo así? ¿Me explicas por favor?

N: Tienen que sonar todas juntas, mire que esas suenan juntas. Ah no espere... va separada...

Ex: ¿Por qué?

N: Vea es que se me olvidó, pero esta es como esta (señalando “un” anterior). “en”, “un”, esas son palabras aparte.

Posteriormente, realizó de nuevo una hiposegmentación, uniendo un artículo determinado con un nombre femenino. Usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo otra vez, un indicio fonológico; sin embargo, posterior a la revisión y cambiando este indicio por uno lexical y perceptual, usó un razonamiento deductivo, en el que llegó a la convención a partir de la aplicación de una regla que estableció con anterioridad.

Ex: Ahora mira esta (señalando “lamuchacha”), ¿Por qué se escribe así?

N: Esa va junta... a mí me suena junta... ¡Ah no! La “la” va aparte por lo que yo ya le expliqué, esa es una de las palabras corticas (y traza línea así: “la/muchacha”)

Igualmente, realizó una hiposegmentación, esta vez uniendo un pronombre personal con un verbo en pretérito perfecto simple. También usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo otra vez, un indicio fonológico; sin embargo, posterior a la revisión y cambiando este indicio por uno lexical y perceptual, usó un razonamiento deductivo, en el que llegó a la convención a partir de la aplicación de una regla que estableció con anterioridad.

Ex: Bien, ahora mira esto... ¿Por qué hiciste estas líneas aquí? (señalando “se/arserco”)

N: “Se”, tiene dos palabras, esa es como la “en” y la “un”... ¿Se acuerda? va aparte...acerco, es otra.

Ex: Ah, pero ¿Todas las “se” van separadas?

N: Pues... yo no sé... pero acuérdesese que esa corticas van separadas.

Ex: ¿Y por qué las habías escrito juntas?

N: Porque me sonaron juntas pero luego me acorde que las “se” van separadas.

Más adelante, realizó una hiposegmentación, esta vez uniendo una preposición con un artículo determinado. También usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo nuevamente, un indicio fonológico; no obstante, después de la revisión sumó a esta unión la secuencia “puerta”, al continuar guiándose por el indicio fonológico y apoyándose también en uno pragmático en el que se guió por los usos del contexto escolar, específicamente por una “pista” dada por su maestro, relacionada con la velocidad de la pronunciación y la secuencia gráfica.

A partir de lo anterior, Juan David no logró llegar a la convención pues continuó usando un razonamiento de abducción hipocodificada. En esta situación se encontró cómo el seguimiento de pistas fonológicas y pragmáticas se convierte en un obstáculo para llegar a la convención, ya que el sistema notacional de escritura no corresponde a la transcripción de los sonidos del lenguaje, sino a un sistema de signos con sentido y significados en los que para su comprensión tendrá que tenerse en cuenta el enunciado y el contexto en el que se emplea.

El niño se guió por la velocidad de los sonidos, por un lado, mediante la pronunciación por él mismo de las secuencias, y por otro, bajo las orientaciones de su maestro que corresponden también a esta categoría: “cuando va rápido, todo va junto”.

Ex: Listo. ¿Y esta? (señalando “ala”) ¿Cómo se escribe? Es que pusiste la línea aquí (encima de la “a”) y no me queda claro.

N: ¿La escribo aquí abajo?

Ex: Sí.

N: (Escribe “aLaPuerta”) “alapuerta”, tiene que sonar con puerta, “alapuerta”, el profesor nos ha enseñado eso, cuando va rápido, todo va junto.

Ex: ¿Por qué? No me queda claro.

N: Escuche “alapuerta”, es junto, sino diría “a la puerta”, tiene que decir todo junto “alapuerta”.

Ex: ¿Y por qué antes había escrito solo esto junto? (señalando “ala”)

N: Porque no había pensado bien, pero cuando lo volví a leer me di cuenta que se dice “alapuerta” no “a la puerta”.

En esa misma línea se observó una hiposegmentación pero de adverbio con nombre femenino, en la que empleó abducción hipocodificada y se mantuvo en ella, siguiendo un indicio fonológico.

Ex: Bien, ahora por favor explícame esta (señalando “quepuerta”) ¿Por qué la escribiste así?

N: Porque si no, dice “que puerta”, se dice “quepuerta”, rápido.

Ex: No entiendo... ¿Me explicas por favor para yo explicarle a los niños cuando ellos me pregunten?

N: Es que... escuche... a ver, ¿Cómo le explico?... Hay las que no tienen que ir juntas porque uno no tiene que esperar... se dice “quetorta”, “quepuerta”, junto... ¿me entendió?

Ex: Ya voy entendiendo, pero explícame una cosa... ¿Siempre las “que” tienen que ir juntas con otras? ¿Cómo en torta?

N: Ah sí...

Ex: Y esta (señalando “que”) entonces es diferente a la “la”, la “de”, la “en”, que me dijiste antes?

N: Sí, esta es diferente, porque uno dice “quetorta”, “quepuerta”... se dice “quepuerta”.

Al continuar con el texto, ya se observa un cambio en el seguimiento de indicios, cuando el niño usa razonamientos de abducción hipocodificadas. En el siguiente error de notación Juan David hiposegmentó adverbio de cantidad con un adjetivo, pero ahora guiándose por una pista semántica en la que la secuencia “tan” debía ir con “pesada” ya que correspondía a una misma categoría de significado, para que dijera “tan pesado” debía ir junta.

Ex: Ya... y esta (señalando “tanpesada”)

N: Esa va junta, porque es que está “tan pesada” ¿Me entiende?

Ex: ¿Que pensarías si yo te dijera que esa va separada?

N: Mmm, es que eso no se puede, porque es que la puerta estaba “tan pesada”.

Lo mismo ocurrió con el siguiente error de notación, en el que hiposegmentó pronombre personal con verbo pretérito perfecto simple. Siguió un indicio semántico en el que “se” pertenecía a la misma categoría de significado que “cerró”, por tanto no se podían aislar.

Ex: Esta (señalando “sesero”) ¿Cómo la escribiste?

N: Me faltó la “r” porque es “se cerró” (queda “seserro” y hace líneas quedando así “/tanpesada/y/seserro de / un golpe”)

Ex: Sí ¿Y esta? (señalando “seserro”)

N: Eso va junto, porque “se cerró la puerta”, si no, no se le entiende.

Ex: ¿Se te ocurre otra razón por la cual no se pueda escribir aparte?

N: No.

En la siguiente secuencia, el niño empleó varios razonamientos y siguió varios indicios realizando cambios en la notación. El error en la notación empezó con una hiposegmentación de pronombre personal con verbo intransitivo en presente y verbo transitivo en participio.

Ex: Ah, bueno. Ahora mira esto... (señalando “loceamosenserrados”) ¿Qué dice allí?

N: Los...quedamos encerrados, no así no se dice, no se entiende nada.

Ex: ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: Sí... Espere... ¿La puedo escribir acá abajo?

Ex: Sí, claro.

N: (Escribe “Los ceamos en serrados”) los queamos encerrados.... (pone “n” sobre “l”). “los”... digo “nos que...” ah no, así no se entiende... (escribe “nos que / damos enserrados”).

Ex: Espera, explícame ¿cómo se escribe entonces?

Juan David realizó varias reescrituras en las que usando razonamientos abductivos y siguiendo indicios ligados con el significado, cambió las secuencias aisladas. En estos movimientos iniciales se observó también escritura silábica. Luego, al centrarse en una sola “que / damos” cuando la examinadora se lo solicitó, evidenció el uso de razonamiento de abducción hipocodificada ya sin tener en cuenta el significado, sino un indicio perceptual en el que por la extensión de la secuencia (cortica) sobre generalizó en que esta debe ir separada, sin lograr la convención.

N: “Nos” es aparte y esta (señalando “que/ damos). Va así, separado.

Ex: ¿Por qué?

N: Porque “yo”, “que”, “el” va separado. Son unas corticas que van separadas.

Ex: Pero me habías dicho que las “que” siempre van unta ¿Te acuerdas?

N: Ah, es que me equivoqué, porque acuérdesse que unas van juntas y otras van separadas.

Luego, al centrarse en la secuencia “enserrados”, en la que pasó a una abducción hipercodificada, al seguir un indicio semántico, se guió por su comprensión para el lector.

Ex: Bien, ¿Y esta? (señalando “enserrados”) ¿Cómo se escribe? ¿Junto o separado?

N: Esa se dice “encerrados”, no “en cerrados”, va junto, mire (señalando “nos que/damos enserrados”) es así, así se entiende “nos que damos encerrados”.

Ex: ¿Se te ocurre alguna otra razón por la que esta se deba escribir junta?

N: No.

Por otro lado, al revisar el siguiente error en la notación, se observó que hiposegmentó un pronombre personal con un adjetivo; usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo un indicio fonológico, que, al revisar, cambió por uno lexical y perceptual que le permitió usar un razonamiento deductivo al emplear una regla establecida con anterioridad.

Ex: Bueno, ahora mira esta (señalando “losdos”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

N: No, porque se dice “losdos” rápido... ¡Ay, sí! Los dos es lo mismo de “la” “en”. Todas las palabras corticas van en el medio.

Ex: ¿Cómo así que en el medio?

N: Van aparte, así (escribe arriba “Los/dos”) y van en medio de esta (señalando “la muchacha”).

Luego, realizó otra hiposegmentación en la que unió un artículo determinado con un nombre femenino; usó un razonamiento abductivo hipocodificado siguiendo un indicio fonológico, pero luego llegó a la convención al cambiar siguiendo indicios lexicales y semánticos que le permitieron aplicar a este caso una regla establecida previamente.

Ex: ¿Por qué esta (señalando “lamuchacha”) se escribe así?

N: No, no... esta es la misma palabra que la de acá (señalando “lamuchacha” arriba), es separada; se escribe “la Muchacha”, no “lamuchacha”.

Ex: ¿Y cómo sabes que es la misma?

N: Porque dice lo mismo, es “la”, en esta va con muchacha.

Ex: ¿Y por qué la habías escrito junta?

N: Es que a mí me sonó rapidito.

En el siguiente ejemplo también realizó una hiposegmentación pero de nombre femenino con verbo en pretérito perfecto simple. También empleó un razonamiento abductivo hipocodificado guiándose por un indicio fonológico; sin embargo, luego se movió a una abducción hipercodificada al usar solo un indicio semántico.

Ex: Y esta (señalando “muchachadijo”) ¿Por qué le hiciste esas rayitas?

N: Es que vea, es “la muchacha dijo”, yo pensé que era “la muchachadijo”, rapidito.

Ex: ¿Y esa por qué no puede ir junta?

N: Porque se dice “la muchacha dijo”... para que se la entiendan los niños.

En el siguiente ejemplo también realizó una hiposegmentación pero de pronombre personal con adjetivo; usó razonamiento abductivo hipocodificado siguiendo indicios fonológicos, luego se movió a razonamiento hipercodificado cuando siguió pistas ligadas con lo perceptual y lo lexical.

Ex: Y esta (señalando “/los/dos”) ¿Por qué la escribiste así?

N: Es que lo dejé junto porque me sonó junto, pero era separado, como es palabra cortica va separada ¿se acuerda?

Ex: ¿Entonces todas las palabras corticas van separadas?

N: Sí, ya sabe la “la”, “los”, “que”, “en”, “la”.

Ex: ¿Y esta? (señalando el tachón sobre “sol”)

N: Ah, iba a escribir solo pero era “no”, “los dos no uno solo” (lee)

Más adelante, se encontró otra hiposegmentación, esta vez de pronombre indeterminado con adjetivo; usó razonamiento de abducción hipocodificado esta vez siguiendo un indicio semántico en el que la secuencia “uno” debía estar ligada a “solo” porque correspondían a la misma categoría de significado; de esta manera, la cantidad de personas que realizan la acción y la cantidad de segmentación de la secuencia estuvieron relacionados.

Ex: Listo, ahora fíjate en esto y me dices si eso era lo que querías escribir (señalando “unosolo”)

N: Si, uno solo es así (señalando la palabra con el dedo).

Ex: ¿Por qué?

N: Es una sola palabra.

Ex: ¿Cómo así que es una sola palabra?

N: Porque es uno solo...es la misma palabra ¿Me entiende?

Ex: No... ¿Me explicas?

N: Mmm, a ver... Uno solo, es una misma cosa... Es uno solo (haciendo con el dedo índice uno)

Finalizando, se encontró otra hiposegmentación. En esta unió verbo en pretérito perfecto simple con artículo determinado y nombre femenino. Esta abducción hipocodificada fue usada al seguir un indicio semántico relacionado, por un lado, con la cantidad de personas que realizan la acción y la cantidad de segmentación de la secuencia, y por otro, el tamaño de la grafía según el significado de la acción.

Ex: Ah ya... Entiendo... Ahora mira esto (señalando “atabesolapuerta”) ¿Vas a hacerle algún cambio?

N: No. Está bien. Es todo junto.

Ex: ¿Por qué?

N: Porque se dice junto, uno solo “atabeso la puerta”, es una sola palabra, el otro, se quedó.

Ex: ¿Quién se quedó?

N: El otro, el hombre

Ex: ¿Me podrías explicar un poco más por qué se escribe todo junto?

N: Escuche, póngame atención. La fantasma atravesó la puerta, uno solo, sola travesó la puerta, es una sola. El señor se quedó. Se lo voy a escribir aquí (escribe disminuyendo el tamaño de la letra “atabesolapuerta”)

Ex: ¿Por qué lo escribes así, más pequeño?

N: Pues porque atravesó la puerta. Espere, para que vea (escribe “atrabesolapuerta”). Así sí va.

Por último, se encontró una de las dos hipersegmentaciones que realizó el niño en su reescritura. En esta separó un verbo en pretérito perfecto simple y al preguntársele en el conversatorio usó una abducción hipocodificada al seguir un indicio semántico y luego mediante este mismo se movió a una abducción hipercodificada. Al principio, ligando el significado de la acción con la segmentación de la secuencia, luego se rigió por la cantidad de personas a las que les ocurre la acción y el número de segmentación (como no hay nadie, es una sola secuencia).

Ex: Ah ya... Entiendo... Ahora mira esto (señalando “de sa par si o”)

N: La “o” va junto así (escribe abajo “des paresio”)

Ex: ¿Por qué habías escrito esto todo separado?

N: Porque se va desapareciendo..., pero espere, desapareció...va junta, ella se va desapareciendo. No, espere. (Escribe “desaparesio”)

Ex: ¿Por qué va toda junta?

N: Porque si no, no se entiende... No hay ningún humano. Desapareció, no hay nadie.

Juan David: segundo conversatorio

En el segundo conversatorio, Juan David disminuyó de manera notable la cantidad de errores en la segmentación, de veinte pasó a nueve. En estos siguieron predominando las hiposegmentaciones. En la mayoría de las ocasiones (a excepción de un caso, en el que siguió indicios lexicales), cometió el error en la notación al seguir pistas fonológicas.

Al reflexionar sobre los errores, en la mayoría de las ocasiones llegó a la convención. Predominó la abducción hipercodificada y se identificó un solo caso de razonamiento deductivo; la pista seguida en todos los casos fue la semántica.

En los casos (cuatro) en los que se mantuvo en abducción hipocodificada y por tanto no llegó a la convención, se encontró que en la mitad de estos solo siguió indicios fonológicos; en uno siguió pistas fonológicas y perceptivas; y en otro, pasó de pistas fonológicas a semánticas (“fue y volvió” pero finalmente no llegó a la notación ya que dio más relevancia a los sonidos del lenguaje que al significado).

A continuación se exponen los errores cometidos, reflexiones y correcciones, en la segunda reescritura.

El primer error que presentó en su reescritura fue una hipersegmentación de nombre masculino, en la que usó un razonamiento abductivo hipocodificado siguiendo un indicio fonológico y luego pasó a abducción hipercodificada al seguir un indicio semántico.

Ex: Bueno, ahora mira esto (señalando “pro feta”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: Sí, es que me sonó aparte pero no va así, no se entiende que es un profeta.

Luego, realizó una hiposegmentación de artículo determinado con nombre femenino, en el que usó un razonamiento abductivo hipocodificado al seguir un indicio lexical y pasó a hipercodificado al seguir un indicio semántico.

Niño: (Sigue leyendo) ¡Ay! esta va separada (señalando “lared”) Es que yo me confundí pensé que era una sola palabra, pero esta palabra (señala “la”) a veces va separada.

Ex: ¿Y por qué esta (señalando “la red”) va separada?

Niño: Porque es “la red”, si no, cuando le lea a los niños, no le entienden.

Ex: ¿Y qué pasa si la dejamos así junta?

Niño: No, no puede porque después los niños se confunden, no van a entender que es una “red” que estaba en el suelo.

En el siguiente error de segmentación, se encontró hiposegmentación de verbo en pretérito perfecto simple con adjetivo. Usó razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo indicios fonológicos, luego se movió a abducción hipercodificada al seguir un indicio semántico.

Ex: Bueno, ahora mira esta (señalando “viouna”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: “Vio”, es a un lado y “una” a otro lado. Se dice “vio una”, no “viouna”, si no, no se entiende lo que quiere decir.

Ex: ¿Y por qué lo habías escrito junto?

Niño: Es que me sonó junto “viouna”, pero así no va, ya le dije por qué.

Del mismo modo, realizó un error de hiposegmentación pero uniendo una locución adverbial, en la que hizo un recorrido mediante indicios semánticos; primero, realizó abducción hipocodificada, cuando se orientó por el significado para que fuese comprensible para el lector; sin embargo, luego realizó cambios en la notación hasta orientarse en un indicio además del semántico, en uno perceptual en el que mediante lo estético definió que no se ven bien las dos “l” juntas. De esta manera, usó la abducción hipercodificada, llegando a la segmentación convencional.

Niño: (Sigue leyendo y escribe una “a” al lado de “Lado”) Esta “a” va acá. (Queda “aLado”)

Ex: ¿Por qué hiciste ese cambio?

Niño: Es que se dice “al lado” si no dice “a lado”. Así se entiende bien, va junta.

Mmm, ¿o será que... no? espere ¿puedo escribir acá?

Ex: Sí.

Niño: (Escribe “allado”). Me parece que es así. Mmm, (luego escribe “al lado”) Al lado... así va... se ve mejor que la otra.

Ex: ¿A qué te refieres cuando dices que se ve mejor?

Niño: Es que no se ve bien estas dos “l” juntas, se ven mejor aparte.

Después, se encontró una hiposegmentación de adjetivo con nombre masculino en la que usó abducción hipocodificada y se mantuvo en ella al seguir un indicio fonológico; realizó varios cambios en la notación pero no llegó a la convención.

Ex: ¿Y esta? ¿Por qué se escribe junto? (señalando “unombre”)

Niño: Escuche “unombre” es junto.

Ex: ¿Tienes alguna otra razón para escribirlo junto?

Niño: (la lee y la escribe abajo: “unond”) no, no así no (escribe “unon”) ¡Ay no, me equivoqué! (escribe “unon”). No, no (escribe “uno nbre”) me suena que no tiene ritmo, así no se pronuncia. No, es junto. Así (“unombre”).

En el siguiente caso puede observarse también cómo realizó hiposegmentación, pero esta vez de pronombre personal con verbo en presente; siguió indicios fonológicos que lo llevaron a un razonamiento de abducción hipocodificada y se mantuvo sin llegar a la convención.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “Mequiere”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: No, esa va junta, no tiene espacios: se dice “mequiere”.

Ex: ¿Cómo así que no tiene espacios?

Niño: Mmm, es que se dice todo junto “mequiere”, rápido.

En el siguiente caso, por el contrario, realizó un recorrido por diversos tipos de razonamiento y en el seguimiento de indicios. Mediante el uso de razonamiento de

abducción hipocodificada, realizó hiposegmentación de preposición con nombre demostrativo y nombre femenino. En este caso se guió por un indicio fonológico. Luego aisló la secuencia “red” siguiendo un indicio semántico que le permitió usar un razonamiento deductivo al aplicar al caso una regla establecida previamente. Por otro lado, con la secuencia “conesa” además del indicio fonológico, siguió un indicio semántico que le permitió llegar a la convención mediante un razonamiento de abducción hipercodificada.

Ex: Bueno, ahora mira esto (señalando “conesared”) ¿Le vas a hacer algún cambio?

Niño: “conesared” suena todo rápido, ¿ve?... Ah, esta va aparte (señalando “red”; deja “conesa/red”)

Ex: ¿Listo?

Niño: Sí.

Ex: ¿Por qué hiciste ese cambio?

Niño: Es que “red” es diferente, como esta (señala “red” arriba), entonces va a parte.

Ex: ¿Cómo así que es “diferente”?

Niño: Es que es otra cosa... es la red, no se acuerda, la red de arriba.

Ex: Ah, sí claro, ya me acordé... bueno pero esta (señalando “conesa”) ¿va junto?

Niño: Ah no... esas suenan aparte “con esa”... no “conesa” (se ríe). No esa no sirve, no se entiende.

Luego, realizó una hiposegmentación de pronombre personal con adverbio de negación, pronombre personal y verbo en presente. Usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo indicios fonológicos, luego hizo cambios en la notación al seguir indicios perceptuales y fonológicos, sin embargo, no logró llegar a la convención.

Ex: Bien, ahora mira esto (señalando “yomeboy”) ¿le vas a hacer algún cambio?

Niño: Es que es como suene, si la letra suena junto, va junto... (la lee en voz baja)

Ah, ¿la puedo escribir aquí?

Ex: Si

Niño: (Escribe “Yo nomeboyatrapar”) Uh, muchas letras...

(luego escribe “yo nomeboy /adejar/ atrapar”). No sé.

Por último, se encontró un caso en el que realizó hiposegmentación de preposición con dos verbos en infinitivo. Usó abducción hipocodificada siguiendo también indicios fonológicos y luego incluyó semánticos que le permitieron “ir y volver” sin llegar a la convención. En este caso, aunque el niño se guió por indicios semánticos y fonológicos, intentando resolver cómo se escribe para que sea comprensible para el lector, en realidad dio mayor peso a los sonidos del lenguaje mediante las pistas “rápido” vs “despacio” convirtiéndose esto en un obstáculo, ya que el significado de la palabra en el enunciado podría ser la pista más eficaz.

Ex: ¿Y esta? (señalando “adearatrapar”)

Niño: Ah, esa se escribe así (escribe “adejaratrapar”) todo junto, suena rápido...no, no así no, es así (señala “adejar/ atrapar”).

Ex: ¿Esa por qué se escribe así?

Niño: Es que se pronuncia así, “adejar” y aparte “atrapar”.... Espere yo veo una cosa (escribe abajo “Yo no me bo y adejar a tra par”) No, esta no se puede.

Ex: ¿Por qué?

Niño: Porque yo no digo “bo y” y “a tra par”. Espere (escribe abajo “yo no/me boy a de jar a trapar”), está difícil, esta tampoco suena bien. No tiene ritmo. Sí, es esta, (señalando “yo nomeboy adejar atrapar). Esta está bien.

Ex: ¿Cómo así que no tiene ritmo?

Niño: Porque cuando no tiene ritmo suena feo.

Ex: ¿Y qué pasa si suena feo?

Niño: Ah es que usted ya sabe que si suena feo no se le entiende naaaada de lo que diga.

Según los desempeños de Juan David en ambos conversatorios, se puede decir que los errores en la notación que cometió están relacionados con el seguimiento de indicios fonológicos. En ambos conversatorios se evidencia cómo sigue los sonidos del lenguaje, lo cual le obstaculiza llegar a la notación; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones logra moverse a otros razonamientos como las abducciones hipercodificadas y en menor proporción a razonamientos deductivos cuando sigue indicios semánticos o lexicales.

Es importante mencionar que la noción de palabra que tiene construida hasta el momento le permite avanzar en la notación, ya que liga la palabra al significado. Contrario a lo que ocurre con Santiago, este es un indicio que le permite avanzar o llegar a la convención del sistema notacional.

Por otro lado, se observa que hay un “cambio” al considerar un indicio semántico, ya que en el primer conversatorio es utilizado con frecuencia tomando algunos aspectos del enunciado; en el segundo conversatorio avanza al tener en cuenta todo el enunciado. Este cambio le permite mayor efectividad para llegar a la convención.

Nicol Dayana: primer conversatorio

Nicol Dayana en su primera reescritura tuvo ocho errores en la notación. Realizó abducciones hipocodificadas al seguir indicios generalmente perceptuales, por la cantidad de la secuencia gráfica o, con menor participación, lexicales (en las que realizó sobre generalización o determinó la palabra por los espacios en blanco); en un caso siguió indicios fonológicos.

Cuando realizó la revisión de su texto, en todos los casos siguió al menos una pista semántica, que en la mayoría de las veces, acompañó de otros indicios (con frecuencia lexicales) y estos le permitieron realizar abducciones hipercodificadas o meta-abducciones. En las hipercodificaciones, en tres ocasiones siguió indicios solo semánticos y en una

ocasión indicios lexicales, pragmáticos y semánticos. En los tres casos que usó meta-abducciones se encontró que en dos siguió indicios semánticos y lexicales y en uno incrementó el seguimiento de indicios pragmáticos.

En el único caso de hipo-hiper segmentación que realizó, se observó que estableció primero la convención de una parte de la secuencia “no”, mediante indicios semánticos y ortográficos; luego realizó más procesos de revisión en los que mediante indicios semánticos estableció la convención de la otra parte de la secuencia “enserraron”.

De modo general, se encontró que mediante indicios semánticos en ocasiones acompañados por indicios lexicales, la niña llegó de manera efectiva a la convención, usando ya fuesen abducciones hipercodificadas, meta-abducciones o deducciones.

El primer error en la notación que se identificó en el texto de Nicol fue una hiposegmentación de nombre femenino y conjunción copulativa; al reflexionar sobre el error usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo un indicio perceptual y luego, al incluir un indicio semántico, llegó a la convención usando una abducción hipercodificada.

N: ¡Ah! Esto me quedó pegado pero es separado (“muchachay”) ¿Le hago una rayita?

Ex: Sí.

La niña hace una línea entre la palabra “muchacha” y la “y”

Ex: ¿Por qué la habías escrito pegada?

N: Es que por escribir rápido esas corticas se me pegan (mientras traza una línea entre “ella” y “toco”; y completa solo). ¡Listo! ya está todo bien.

Ex: ¿Y si las dejas pegadas que pasa?

N: Mmm, no sé. Se ve mal...

Ex: Bueno, ahora piensa en otra razón por la cual uno no puede escribir esto (señalando “muchachay”) pegado.

N: Porque... yo la vi así... y así no se entiende lo que quiere decir.

Luego, realizó una hiposegmentación, esta vez de dos pronombres personales. Usó razonamiento de abducción hipocodificada, siguiendo un indicio lexical, determinando la palabra por los espacios en blanco. Luego, cuando hizo la revisión del texto, además del indicio lexical, siguió un indicio pragmático y luego semántico que le permitió llegar a la convención usando una abducción hipercodificada

Ex: ¿Le cambiarías algo a esto (mientras señala “sele”)?

N: Ay sí, va separado, yo pensé que era una sola palabra todo...

Ex: Ah, y entonces ¿Esa por qué va separada?

N: Va separado porque... a ver... Porque esas palabras tienen que ir separadas, no juntas.

Ex: No entiendo ¿Estas palabras por qué tienen que ir separadas?

N: a ver... ¿Cómo le explico?... Hay unas palabras que van separadas y otras van juntas. “Se” es una palabra aparte.

Ex: Y si yo escribo junto “sele” ¿Qué pasa?

N: Es que no se puede, porque se escucharía muy feo “sele”.

Ex: ¿Cómo así que se escucha feo?

N: Veá, es que hay unas palabras que si van juntas como casa, sapo, rana, perro, gato, esas quedan bien... pero “sele” no.

Después, realizó una hipo-hiper segmentación de verbo en pretérito perfecto y adverbio de negación. Siguiendo un indicio lexical en el que realizó sobre generalización de la secuencia “en”, usó una abducción hipocodificada; sin embargo, al hacer revisión de su texto y siguiendo un indicio semántico y ortográfico en el que descubrió la omisión de una “n” y que estas según las reglas de uso e interpretación del sistema no pueden quedar juntas (dos “n”), realizó la segmentación adecuada de “no”, usando una abducción hipercodificada. De esta manera, mientras que con la secuencia “no” llegó a la convención, con la secuencia “en cerraron” requirió realizar otra revisión, en la cual mediante indicios semánticos de interpretación del significado la niña realizó varios movimientos en la notación que finalmente le permitieron llegar a la convención de “enserraron”.

Ex: Ahora mira esta (señalando “en serraron”) dime de aquí ¿Qué va junto y qué va separado?

N: Esta (señalando “en”) es separado de esta (señalando “serraron”).

Ex: ¿Por qué esa (señalando “en”) va separada?

N: Es que esas “en” son palabras que van aparte. Ay, espere...Falta otra de esta (señala “n” y escribe abajo “nos en serraron no”) ¡Ya!

Ex: ¿Por qué separaste esto? (señalando “no”)

N: Es que vea, estas (señalando las “n”) no pueden quedar juntas, no se puede.

Ex: No entiendo... ¿Me puedes explicar por qué no pueden quedar juntas?

N: Es que “no” es otra cosa, “no” es “no”. “Nos encerraron”... ¡No! Esta (señalando “en serraron”) va junta. Espere (escribe “en serraron no”)... ¡Ay no! Va separada.

Ex: ¿Y por qué va separada?

N: Porque las “en” algunas van separadas y algunas van juntas. Esta (señalando “en serraron”) va separada.

Ex: Por favor explícame ¿Por qué esta va separada?

N: Porque... mmm... porque.... Espere un momentico... Encerraron... encerraron... encerraron... nos en-cerraron... nos encerraron. Ay no! Yo sabía que “en” va junto con “cerraron”. ¡Va junto! La voy a escribir acá (escribe “enserraron no”). ¡ya!

Ex: Pero, antes me habías dicho que era separado... ¿Por qué ahora crees que va junto?

N: Porque... es “encerraron”, no “en cerraron”.

Ex: ¿Y qué pasa si yo la dejo “en cerraron”?

N: Mmm, no, no se entiende.

Por otro lado, realizó hipersegmentación de adjetivo; al analizar el error usan una abducción hipo codificada y sigue un indicio fonológico. Al realizar revisión de su texto,

siguió además un indicio semántico en el que usó una abducción hipercodificada, logrando llegar a la convención.

Ex: Bueno, ahora mira acá... ¿Por qué escribiste esto? (“so” antes de “lo”)

N: Ah! Es que me faltó, porque era “solo” (escribe abajo “so lo auno”)

Ex: ¿Listo?

N: So-lo... solo... so-lo. ¡No! Yo pensaba que se decía aparte, pero no, tiene que ir junto (escribe “solo a uno”)

Ex: No entiendo ¿Por qué lo habías escrito separado?

N: Es que yo pensé que se decía “so lo”, pero yo digo “solo” si no, no le entiende nadie.

En el proceso de revisión anterior se identificó una hiposegmentación en la que une la preposición con pronombre indeterminado; al hacer la revisión del texto y plantear el conversatorio, se encontró que usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo indicios perceptuales al guiarse por la extensión de la secuencia. Luego, al hacer la reflexión sobre el texto y seguir indicios ya no perceptuales sino lexicales y semánticos usando una meta-abducción, logró llegar a la convención.

Ex: Y esto (señalando “auno”) ¿Por qué lo habías escrito así?

N: Es que con esas corticas yo me confundo, pero luego pienso y me doy cuenta.

Ex: ¡Ah! Y cuando pensaste ¿Por qué la cambiaste así? (señalando “a uno”)?

N: Porque la “a” tiene que ir separada. Hay que separarla aquí (señalando el intermedio entre a – uno), es que vea... A veces una palabras van separadas y otras

juntas, las “a” van juntas como azúcar, arroz y a veces van separadas como.... como... a ver... ¡Ay! No sé ejemplo cuando va separada ¿“acomputador”? no... “a la casa”, espere la escribo... (Escribe “a la casa”), ésta sí.

Posteriormente, se encontró que realizó una hipersegmentación de verbo en pretérito perfecto simple también siguiendo un indicio perceptual en el que usó un razonamiento de abducción hipocodificada, sin embargo, al revisar el texto y seguir indicios ahora lexicales y semánticos, usó una meta-abducción que le permitió llegar a la convención.

Ex: Bueno, ahora mira esto (señalando “trabeso”). ¿Está bien?

N: No, falta la “a” (escribe “a” antes de “trabeso”, queda “a trabeso”).

Ex: ¿Dime por qué esa “a” va separada?

N: La “a” va separada porque si no queda mal, esta sería como la de arriba, cortica... “A trabeso”, uy no....va junto... uno dice “atravesó”, no “a trabesó”. Esta es una palabra sola “Atravesó”, se escribe junta, como arroz, azúcar, para que se entienda.

Finalizando el análisis de los errores de escritura, se encontró una hiposegmentación en la que la niña unió nombre femenino con conjunción copulativa, nuevamente siguiendo un indicio perceptual en el que usó un razonamiento de abducción hipocodificada. Luego, al considerar otros indicios como los pragmáticos -según los usos dados en su contexto escolar-, los lexicales y los semánticos, usó meta-abducciones que le permitieron llegar a la convención.

Ex: Bien. Ahora mira esto (señalando “puertay”)

N: No ¡Ay no!... Esa cortica sí va separada, yo pensé que no se podía quedar sola... es que esas siempre me quedan mal... La “y”... tiene que ir separada de las letras... mi profesor la escribe así y él sabe mucho.

Ex: ¿Se te ocurre otra razón por la cual esa “y” debe ir separada?

N: Es que la “y” también como la “a” a veces son palabras que van juntan o a veces van separadas como gallina... (escribe gallina en la parte inferior de la hoja) ay no así no se escribe, no es esta “y”. La “y” siempre van separadas: como cuando uno dice “y” también pueden ir a jugar.

Finalmente, realizó hipersegmentación de verbo en pretérito perfecto, usó abducción hipocodificada empleando un indicio lexical; sin embargo, al revisar el texto y seguir indicios semánticos, usó abducción hipercodificada que le permitió llegar a la convención. Por otro lado, se observó que al marcar la hoja con su nombre, descubrió que “Dayana” lleva la “y” a la cual ella con anterioridad había dicho que siempre iba sola, igualmente logró establecer una regla en la cual ejemplificó el uso de esta “y” en la palabra “yuca”.

Ex: ¿Y esta? (señalando “desa Paresio”)

N: Va separado (mientras escribe en la parte inferior de la hoja “se desapare”) ¡Ay no! va junto (al lado escribe “se desaparecio”)

Ex: ¿Por qué crees que va junto?

N: Tiene que ir junta para poder leerla bien, si no diría, por ejemplo se “desapareceo”, y eso no se entiende.

Ex: Y entonces ¿Por qué la habías escrito separada?

N: Es que no había pensado pero luego se me vino a la mente y me di cuenta.

Ex: Y cuando la escribiste ¿Por qué la dejaste así?

N: Es que yo pensé que eras dos palabras aparte, pero así no se entiende, suena “desa pa ra cio”

Ex: ¡Ah, ya te entendí!, gracias por explicarme. Ahora por favor marca la hoja con tu nombre.

N: (Empieza a escribir su nombre “Nicol Dayana”) AH! Dayana lleva la “y” como la de yuca... la “y” si lleva palabras juntas, como yuca, Dayana. ¡Me equivoqué!

Nicol Dayana: segundo conversatorio

En la segunda reescritura y conversatorio, se identificó que la niña disminuyó de manera notable los errores en la segmentación, de ocho errores pasó a dos. De estos dos, el primero fue una hiposegmentación y el segundo una hipersegmentación. En los dos casos siguió indicios lexicales, ligando la noción de palabra con espacios en blanco o sobre generalizaciones de algunas secuencias. En el caso en el que llegó a la convención, usó un razonamiento deductivo, siguiendo indicios semánticos y ortográficos.

En el primer caso, Nicol unió un nombre femenino con un adjetivo. Usó un razonamiento de abducción hipocodificada siguiendo un indicio lexical en el que “retendida” era una sola palabra; sin embargo, al revisar el texto encontró que la palabra

adecuada era “red” y al hacer este cambio por un indicio ortográfico y semántico, usó un razonamiento deductivo que le permitió aplicar a este caso una regla que había establecido con anterioridad.

Ex: Bien, mira esto (señalando “retendida”), léela nuevamente, por favor.

N: “Retendida”... no, esa va como acá arriba en el título, esta (señalando “red”, que escribió en el título)... “red”, voy a escribirla acá abajo ¿Puedo?

Ex: Sí, claro.

N: (Escribe abajo “retendida”) “retendida”... no, así no... (escribe “red tendida”)....

Ay si... Es lo mismo de arriba, esa es una palabra que va aparte.

Ex: ¿Y por qué hiciste ese cambio?

N: Es que yo pensé que se escribía toda junta pero no, porque se dice “red” es una “red” que está tendida.

El otro error en la segmentación correspondió a la hipersegmentación de un verbo en pretérito perfecto simple, esta vez siguiendo indicios lexicales y pragmáticos por sobre generalización de la secuencia “en” y usos dados en el contexto familiar. Nicol se mantuvo en este tipo de razonamiento, pues aunque en otras secuencias tuvo en cuenta indicios relacionados con el significado como en “enano”, en esta secuencia no le es tan claro pues la secuencia “en volver” también existe y tiene significado en el sistema notacional aunque no correspondería según la enunciación en la que se está empleando.

Ex: Bueno, ahora mira esta (señalando “en comtro”) ¿Está bien así?

N: Sí, esa va aparte.

Ex: ¿Por qué?

N: Es que vea... va aparte... “contro”.

Ex: No entiendo, ¿Me podrías explicar?

N: Es que algunas palabras van juntas y otras van separadas, esta “en” va separada, además mis hermanos y mi mamá la escriben así.

Ex: Y entonces ¿Cuándo esta “en” va junta?

N: Como en... “Ecuador”... “España”...

Ex: Pero esas no tienen la “en”

N: (Pone cara de sorprendida) en.... “Envolver” va junto.... Ah no... va separado... ah... “enano” sí va junto...

Ex: ¿Y por qué enano sí va junto?

N: Como le digo.... Va junto porque sí.

Ex: ¿Se te ocurre una razón por la que “enano”, se escriba junto y esta (señalando “en contro”) se escriba separado?

N: Mmmm, no... “enano” va junto porque... si no, se deciria “en ano” (y se ríe)

Ex: ¿Y qué pasaría si yo escribiera esto (señalando “en contró”) junto?

N: (Escribe abajo “en contro”) es que se escribe así, son palabras aparte.

A partir de los desempeños de la niña en ambos conversatorios, se encuentra que los indicios que siguió, y que generalmente la llevaron a errores en la notación, corresponden a fonológicos o perceptuales. Sin embargo, al reflexionar sobre los errores, siguió indicios

semánticos que le permitieron llegar a la convención. En la única situación en la que no llegó a la convención no siguió este indicio sino uno lexical y pragmático.

Es importante mencionar que en los indicios semánticos se consideró la palabra en todo el enunciado, logrando de esta manera efectividad al seguirlo. Se encontró también que, en la mayoría de las ocasiones, cuando la niña siguió indicios lexicales ligando la noción de palabra al significado, también logró llegar a la convención, incluso pudiendo usar otros razonamientos como la meta-abducción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el capítulo anterior se presentaron y analizaron los resultados de los niños que al reescribir un microrelato, leído por la examinadora con anterioridad, realizaron segmentaciones indebidas en el sistema de escritura alfabética. Dicho análisis se centró en el reconocimiento de los tipos de errores y los razonamientos usados por los niños al seguir diferentes indicios: lexicales, fonológicos, pragmáticos, ortográficos, semánticos, perceptivos; tanto al escribir el error como al corregirlo o dejarlo, después de reflexionar sobre su escrito.

En términos de los errores que cometen los niños en la segmentación, la caracterización de los mismos permitió identificar la predominancia de “juntar más de lo debido”, es decir, a hiposegmentar palabras, de las cuales la mayoría correspondió a la unión indebida de pronombre personal con verbo y artículo determinado con nombre. En ese sentido, al revisar los otros tipos de errores de segmentación como la hipersegmentación y la hipo-hipersegmentación se encontró que generalmente son las mismas palabras (verbos, nombres, pronombres, entre otros). Lo anterior, concordó con el estudio previo realizado por Ferreiro et al. (1996).

Es importante mencionar que los errores en la notación entre el primer conversatorio y el segundo disminuyeron. A excepción de las hipo-hipersegmentaciones, tanto las hiposegmentaciones como las hipersegmentaciones mostraron un descenso, lo que puede indicar que la reflexión sobre el error le permite al niño avanzar hacia la convención del

sistema, más que la repetición sobre dicho error. El sistema de escritura alfabética, como dominio de conocimiento, cargado de sentidos y significados, no implica simple memorización de determinadas reglas, sino por el contrario procesos de revisión en los que a partir de la lectura de sus propios textos el niño pueda distanciarse; reconocer sus errores, de manera independiente o acompañada; volver sobre estos y mediante procesos reflexivos “moverse” a la segmentación convencional.

Por tanto, favorecer espacios de revisión conjunta de los textos con el maestro y sus pares, analizar los errores cometidos y discutir sobre ellos, pareciera que se convierte en un andamiaje que amplía las posibilidades para el niño de descubrir las reglas del sistema.

En esa misma línea, se encontró que en el 60% de los casos, los niños llegaron a la convención, posterior a leer sus textos ya fuese de manera independiente o en su mayoría cuando el adulto le pedía detenerse en determinada secuencia (con error). En esta segunda situación, posterior a “revisar” lo que escribió, los niños, la mayoría de las veces, identificaron que la secuencia estaba mal segmentada e hicieron cambios en la notación al respecto, que generalmente los llevaron a la convención.

Cuando se indagaron los tipos de razonamientos que usaron los niños al realizar las segmentaciones indebidas, se encontró que en todas las ocasiones fue la abducción hipocodificada, ya que establecieron una relación entre diferentes datos textuales aun inconexos, llegando a una regla entre las muchas posibles, que no correspondían a la segmentación convencional. Dichas abducciones hipocodificadas se dieron en su mayoría

al seguir un solo indicio: fonológicos (32%) o lexicales (28%). Otros que también fueron seguidos fueron los semánticos (13%), perceptivos (6%) y pragmáticos (3%) y, en menor proporción, siguieron dos o tres indicios: lexicales más semánticos (4%). El seguimiento de indicios ortográficos solo correspondió al 1%.

Luego, al revisar los razonamientos usados y los indicios seguidos por los niños cuando se detuvieron en el error y reflexionaron sobre él, ya fuese para corregirlo o reafirmarlo, se encontró que cuando lo reafirmaron fue porque continuaban siguiendo, en casi la mitad de los casos, un solo indicio: fonológicos o lexicales o en menor proporción semánticos; o siguiendo dos o tres indicios pero estos generalmente estaban comandados por estos mismos, es decir, los lexicales más fonológicos (en ocasiones sumados a indicios semánticos).

Por otro lado, y como se expuso con anterioridad, en los casos en los que los niños después de analizar sus errores en la notación, los corrigieron y llegaron a la convención del sistema notacional, se encontró que la mayoría lo logró siguiendo indicios semánticos (45% solo semántico y 55% acompañado de otros indicios; generalmente 41% lo hace acompañado con fonológico y 38% con lexical).

Según todo lo anterior, los indicios más seguidos por los niños tanto cuando cometieron el error como cuando lo corrigieron fueron los fonológicos, lexicales y semánticos, siendo el seguimiento de estos últimos los más efectivos para llegar a la convención ya fuesen solos o acompañados por los dos primeros. Por el contrario, cuando los niños siguieron solo

los dos primeros, especialmente de manera independiente o en conjunto (lexical más fonológico), hubo mayor tendencia a cometer el error y/o mantenerse en él.

Igualmente, cuando se revisaron los razonamientos usados por los niños, se encontró que en general hay tendencia a “moverse” en el tipo de indicios y razonamientos usados. De esta manera, el niño al revisar su error y reflexionar sobre él, generalmente no se “mantiene” en el mismo indicio y tipo de razonamientos que usó inicialmente. En ocasiones lo complementa o lo cambia, de esta manera se mueve a otros tipos de razonamientos: abducciones hipercodificadas, meta-abducciones, deducciones; como también puede “ir y volver” al empezar por un razonamiento de abducción hipocodificada, pasar a una abducción hipercodificada o meta-abducción y luego regresar a una abducción hipocodificada.

Incluso en ocasiones se identificaron varias “ida y vuelta” en las que el niño no llegaba a la convención, luego llegaba, se devolvía y por último volvía a llegar a la convención, manteniéndose en ella o a veces, devolviéndose nuevamente. Es importante mencionar que no se identificaron casos en los que los niños al llegar por medio de razonamiento deductivo, se “devolvieran”. Al establecer la regla, se mantuvieron allí. Y, por otro lado, tampoco se identificaron saltos entre razonamientos en los que llegaran a la convención, por ejemplo, de abducción hipercodificada a meta-abducción o viceversa.

Al revisar con detenimiento los tipos de errores y los indicios seguidos cuando los niños cometieron el error, se encuentra que aunque en general el indicio más seguido fue el

fonológico, hay unas particularidades según el tipo de error cometido; es decir, mientras en la hiposegmentación, la mayoría se guiaron por indicios fonológicos: por los sonidos del lenguaje con pistas como “suena rápido” o “despacio”, suena “todo junto”; en las hipersegmentación en la mayoría se guiaron por indicios lexicales, realizando sobre generalizaciones en secuencias que incluyeran en, que, de, es, a, y. Tanto en las hipo como en las hipersegmentaciones se identifica el seguimiento de indicios semánticos, sin embargo, en la hipersegmentación esta participación es mucho menos. En las hipo-híper segmentaciones, que podrían considerarse mixtas, aunque continúa habiendo mayor seguimiento de indicios fonológicos, se observa menos diferencia porcentual entre uno y otro (lexical y fonológico).

En esa misma línea y como se expuso con anterioridad, una de las secuencias en las que los niños comenten segmentación indebida son los verbos pretéritos, lo que puede deberse a que en su mayoría presentan incluidas el tipo de secuencias que el niño tiende a sobre generalizar como en, a, de, es, por ejemplo: encontró, acercó, atravesó, quedaron, quedamos, encerrados, estaba, atraparme; lo que puede relacionarse, según los hallazgos de este estudio, con el seguimiento por parte del niño de indicios lexicales. Sin embargo, y como también se expuso, se guían también por pistas ligadas con los sonidos del lenguaje y en menor proporción con el significado, según partes de dicha secuencia.

Discusión de aspectos conceptuales: los razonamientos y el seguimiento de indicios semióticos

Si bien los supuestos iniciales de la presente investigación apuntaban a establecer la relación entre los razonamientos usados y los errores que cometían los niños en la segmentación, los resultados y su correspondiente análisis muestran no solo esta relación sino también por un lado, que hay unos indicios que suelen ser más efectivos que otros, y por otro, que las reflexiones que hacen los niños sobre el texto ayudan a cambios en los tipos de razonamiento e indicios seguidos que generalmente le permiten llegar a la convención.

Como se expuso con anterioridad, los niños al volver sobre sus textos se distancian de estos, logrando asumir un rol de “evaluador” que les permite identificar, en la mayoría de las ocasiones, errores cometidos en la notación y hacer cambios sobre estos en los que predominantemente se observa que llegan a la convención. Con relación a los cambios observados de una reescritura a otra se identifica una disminución del 13% en los errores de la notación, lo que puede indicar que la reflexión del niño sobre su texto, específicamente en los errores que comete en la notación, le permite avanzar en la construcción de las reglas del sistema de escritura alfabético. Por ejemplo, el uso de razonamientos deductivos se incrementó del primer conversatorio al segundo, encontrándose un caso en el segundo conversatorio en el que el niño aplicó la regla establecida en el primer conversatorio.

En relación con los indicios seguidos y los razonamientos usados, se encuentra que el niño al cometer un error, inicialmente usa un razonamiento de abducción hipocodificada en el que de una serie de explicaciones equiprobables elige la más plausible, generalmente guiándose por indicios fonológicos o lexicales. No obstante, al indagar con los niños en los conversatorios, se encuentra que tanto las pistas fonológicas como las lexicales están orientadas o centradas en algunos aspectos de los mismos pero que en realidad no consideran todas sus complejidades. Es decir, en las pistas lexicales, se identifica que el niño circunscribe el término “palabra” para sobre generalizar algunas secuencias como “en”, “la”, “de” o determinar las secuencias por espacios en blanco sin considerarla como unidad significativa que a su vez es un constituyente del enunciado; por otro lado, las pistas fonológicas tienen en cuenta la velocidad de la enunciación y a partir de allí la segmentación gráfica de la secuencia más que la relación existente entre dichos sonidos del lenguaje que incluyen significado.

Al mirar las tendencias que siguen los niños, posterior a la revisión de sus textos, se encuentra que en la mayoría de las ocasiones el indicio que permite llegar a la convención es el semántico y que cuando este mismo acompaña a otros, como los lexicales y los fonológicos, los “vuelve” más efectivos. También los ortográficos, perceptuales y pragmáticos, cuando son seguidos de manera independiente, pierden efectividad; sin embargo, al incluirse con pistas relacionadas con el significado, el niño generalmente logra llegar a la convención.

De esta manera, se encuentra cómo la red de relaciones es una organización potente para la movilidad del pensamiento, lo que le permite al niño, en este sentido, avanzar en las reglas del sistema de escritura alfabética. Cuando los niños cometieron el error de segmentación generalmente se guiaron por un solo indicio, igualmente, cuando lo revisaron y lo reconfirmaron, se identificó que en su mayoría continuaron siguiendo uno solo. Sin embargo, cuando reflexionaron sobre el error y lo corrigieron logrando llegar a la convención, esto cambió ya que en su mayoría no siguieron un solo indicio sino dos; y se observa un incremento en el seguimiento de tres indicios y aparición de casos en los que los niños siguieron cuatro indicios.

Con todo lo dicho, el significado, entonces, se convierte en la pista “privilegiada” para llegar a la convención, sin embargo, al detenerse en cómo el niño está considerando aquellas otras pistas, es posible que al “ampliar” el reconocimiento de las complejidades de estas en la enseñanza, también puedan ser más efectivas o permitirle acercarse a la notación convencional, ya que como exponen Calsamiglia y Tusón (1999) todo texto es un hecho comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Por eso la unidad fundamental de análisis se basa en la descripción del hecho comunicativo como un hecho de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida.

Igualmente, considerar la enunciación en su integralidad y no las secuencias aisladas, permitirá al niño avanzar en la notación hasta la convención, ya que incluso indicios semánticos en los que el niño en ocasiones se centra en parte de la palabra, o la palabra sin

ligarla a la secuencia total y/o a su enunciado, lleva también al uso de abducciones hipocodificadas. No basta con que el niño tome los significados aislados, estos deben ser relacionados con lo que ha sido enunciado ya que es el texto el que puede darle a los niños muchos más elementos de juicio para la escritura adecuada de la palabra o para la corrección de sus errores notacionales. Lo anterior plasma la importancia del trabajo con textos narrativos, por ejemplo, que dotan de sentidos y significados completos y no con listas de palabras que están “sueltas”, sin un contexto.

Es importante mencionar que también de allí, de la enunciación, el niño toma elementos para realizar la segmentación, que en ocasiones durante el presente estudio lo llevaron a abducciones hipocodificadas, al seguir por ejemplo indicios semánticos con los que estableció una relación coherente con datos del texto pero aun inconexos, como la cantidad de personas que realizaban la acción con la cantidad de segmentación de la secuencia; o el tamaño de la grafía según el significado de la acción de los personajes.

Por otro lado, según los hallazgos de este estudio, se encuentra que en el 28% de los casos, cuando los niños se encuentran haciendo los procesos de revisión, de manera espontánea reescriben las secuencias erradas (y en muy pocas ocasiones la oración en la que se encuentra dicha secuencia), lo que al parecer, le permite al niño avanzar en la segmentación debida, pues la mayoría llega a la convención, generalmente mediante abducciones hipercodificadas. Esta “estrategia” de reescribir la secuencia sobre la que se está reflexionando, pareciera que permite avanzar en la convención de dicha palabra.

Por otro lado y como se expuso anteriormente, al observar las transformaciones en los razonamientos usados y los indicios seguidos, se encuentran movimientos mentales que realizan los niños en los que, aunque generalmente pasan de razonamientos de abducción hipocodificada a abducciones hipercodificadas, o de las primeras a deducciones o de las primeras a meta-abducciones, también pueden “devolverse” (en muy pocos casos) nuevamente a abducciones hipocodificadas. Esto ocurre sólo cuando han usado abducciones hipercodificadas, no encontrándose estos “retrocesos” cuando usan deducciones o meta-abducciones, lo que a su vez podría dar indicios de mayor efectividad en la construcción del sistema alfabético de escritura cuando usan estos últimos razonamientos ligados con el distanciamiento necesario para constituirse en un evaluador de su propia producción. En ese sentido, en ocasiones, se observan movimientos en el pensamiento del niño con los que hace cambios en la notación realizando varias abducciones hipocodificadas hasta finalmente llegar a abducción hipercodificada.

Cuando se revisan los indicios seguidos en los casos en los que los niños pasan de abducciones hipocodificadas a abducciones hipercodificadas, se podrían agrupar en dos vías: una primera (que es la que ocurre en mayor proporción) en la que los niños pasan “directamente” a la convención y otra vía en las que los niños toman “un poco más de tiempo” para lograrlo. En ambas, la generalidad se ubica en que cuando cometen el error es porque han usado abducciones hipocodificadas siguiendo indicios fonológicos o en menor proporción lexicales. Sin embargo, el tipo de indicio que siguen después es el que hace la diferencia en cada situación. La primera, cuando pasan directamente, ocurre cuando el niño sigue indicios semánticos (a veces acompañado por indicios fonológicos o lexicales); en la

segunda, los niños continúan siguiendo otras pistas pero de igual naturaleza, fonológicas o pragmáticas.

Cuando se revisan los indicios seguidos en los casos en los que los niños pasan de abducciones hipocodificadas a deducciones generalmente realizan segmentaciones indebidas al seguir indicios fonológicos o en menor proporción lexicales o perceptivos; y llegan a la convención siguiendo indicios lexicales más perceptivos o semánticos. Es importante mencionar que generalmente el niño al seguir el indicio lexical no está solo considerando la palabra por los espacios en blanco sino ya como unidad significativa que a su vez es un constituyente de la frase del enunciado.

Por último, en los casos que realizan meta-abducciones, se observa que generalmente pasan de abducciones hipocodificadas siguiendo indicios perceptivos a la convención mediante el seguimiento de pistas lexicales más pistas semánticas.

Si se compara con los casos en los que los niños pasan de abducciones hipocodificadas a deducciones, de abducciones hipocodificadas a meta-abducciones o de diversas abducciones hipocodificadas hasta llegar a hipercodificaciones, se encuentra que los indicios fonológicos siguen comandando como aquel indicio en el que se apoya el niño inicialmente para hacer segmentaciones indebidas. Lo anterior podría explicarse en que el método tradicional de enseñanza del lenguaje escrito sigue estando mediado por procedimientos fonológicos que invitan al estudiante a fragmentar las palabras según los sonidos del lenguaje, sin tener en cuenta el significado. De esta manera, se estaría dando

mayor énfasis a aquellos tipos de pistas que finalmente no son las más efectivas para que el niño construya las reglas del sistema de escritura alfabética.

Es oportuno mencionar algunos aportes que esta investigación hace, según sus hallazgos, a los profesionales que trabajan con los niños señalados por la escuela con “dificultades en la escritura”. La consideración del sistema como dominio de conocimiento, en el que por ende corresponde a diversos funcionamientos cognitivos, entre ellos tipos de razonamientos, permite pensar los “errores” en la notación como parte del proceso de aprendizaje para llegar a la convención. El “error” que comete el niño se da en el seguimiento de indicios semióticos que le llevan a establecer conjeturas que si se brindan posibilidades de reflexión sobre ellas, de manera independiente o no, muy posiblemente le permiten llegar a la convención. Sin embargo los indicios ligados al significado tendrían que ser privilegiados por el profesional tanto en la enseñanza del sistema como en procesos de corrección, ya que tienden a ser los más efectivos para que el niño descubra las reglas del sistema. El significado de la “palabra” a su vez tendría que contextualizarse dentro de su enunciado ya que las reglas aunque son las mismas en cualquier texto, el significado y el sentido no son absolutos; de allí la importancia del trabajo con textos y no con listas de palabras u otros.

REFERENCIAS

- Báez, M. (2002). Indagación acerca de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: Aportes para una reflexión multidisciplinaria sobre el rol de la investigación en la construcción de una cultura de la diversidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 389- 406.
- Barreto, J. L. (2013). *Funcionamientos recursivos en niños entre 10 y 12 años al escribir un texto narrativo. Un análisis a partir de las transformaciones en la dimensión axiológica* (Tesis de maestría). Universidad del Valle: Cali, Colombia.
- Benveniste, E. (2001). Categoría de pensamiento y categorías de lengua. Los niveles del análisis lingüístico. En *Problemas de lingüística general I* (63-74, 118-132). México: Siglo XXI Editores.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Aial.
- Cárdenas, A. (2011). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación educativa*, 11, 44-54.
- Clemente, R. A. (1984). La segmentación de textos. El comportamiento evolutivo entre cinco y once años. *Infancia y aprendizaje*, 26, 77-86.

Cornhill, H. & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 9, 732-739.

Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148.

De Castro, D. (2008). *Los procesos cognitivos de revisión en el establecimiento de la coherencia en narraciones escritas por niños de 10 años* (Tesis de maestría). Universidad del Valle: Cali, Colombia.

Díaz, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, 70-78.

Eco, U. y Sebeok, T.A. (1989): *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. España: Editorial Lumen.

Everaert, N. (2004). Experiencia estética y reflexión social. Lectura de *cena de rua*. Recuperado de <http://www.geocities.com/semiotico/nicole2.htm>

- Everaert, N. (2008). ¿Qué hace una obra de arte? Un modelo peirceano de la creatividad artística. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 40, 83-98.
- Feder, K.; Majnemer, A. & Synnes, A. (2000). Handwriting: current trends in occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 3, 197-204.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de la lectura*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ferreiro, E. & Vernon S, (1992). La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, E. y Riberio, N. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.

- González, E. C. (2009). Variables extralingüísticas en la segmentación anómala por niños de Maracaibo. *Opción*, 25(60), 81-96.
- Koziatek, S. & Powell, N. (2003). Pencil Grips, legibility, and speed of fourth-grades writing in cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 284 -288.
- Marafioti, R. (2004). *Charles Sanders Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Morales, O. y Tovar, R. (2001). Caperucita Roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica. *Lectura y Vida*, 3, 16-26.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perea, M. M. (Noviembre de 2004). Documento de trabajo el *Diplomado Juego y Estimulación del Desarrollo Sensoriomotor en la Infancia*. Colombia: Universidad del Rosario.

Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7, 59-126.

Querejeta, M.; Piacente, T.; Guerrero, H. y Alva, A. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Revista Interdisciplinaria*, 30(1), 45-64.

Rodríguez, C. y Moro, Ch. (1998). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Serratrice G. y Habib, M. (1997). *Escritura y cerebro: mecanismos neurofisiológicos*. Barcelona: Editorial Masson.

Sotomayor, C; Molina, D.; Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista Signos*, 46(81), 105-131.

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-35.

Teberosky A. y Tolchinsky, L. (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthrpos.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori.

Valsiner, J. (2006). *Culture In Minds And Societies*. Estados Unidos: Editorial Sage Pubns.